

Identität - Bewegung - Schule

Identitätstheoretische und bewegungspädagogische Sichtweisen und Analysen

Von der Fakultät für Geistes- und Erziehungswissenschaften
der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu
Braunschweig

zur Erlangung des Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.),
genehmigte Dissertation

von

Jens Keyßner

aus

Nordhausen

Eingereicht am: 20.07.2009

Mündliche Prüfung am: 27.11.2009

Referent: Prof. Dr. Reiner Hildebrandt - Stramann

Korreferent: Prof. Dr. Harald Lange

Druckjahr 2009

Gliederung

1	Einleitung	5
1.1	Die Entwicklungsaufgabe von Schule	6
1.2	Schule und Identität	7
1.3	Schule und Bewegung	9
1.4	Problemstellungen und Fragestellungen.....	13
1.5	Aufbau der Arbeit	16
2	Methodisches Vorgehen	17
2.1	Methoden des Textverstehens.....	18
2.1.1	Hermeneutisches Textverstehen nach Oevermann	20
2.1.2	Hermeneutisches Textverstehen nach Gadamer	21
2.1.3	Regeln hermeneutischen Textverstehens	23
2.2	Begründung der Methodenwahl.....	25
3	Der Zusammenhang von Identität und Bewegung in den Identitätskonzepten	26
3.1	Die Identitätstheorie von Erikson	27
3.1.1	Die Entstehung und Umgestaltung der Identität im Lebenszyklus	28
3.1.2	Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit in diesem Konzept	35
3.1.3	Fazit und kritische Würdigung	37
3.2	Die Theorie des Selbst bei Mead	38
3.2.1	Identität als Ergebnis der Selbstreflexion	39
3.2.2	Die Entwicklungsstufen des Selbst – Spiel und Wettkampf	40
3.2.3	„Ich“- und „ICH“- Interaktion der Identität.....	43
3.2.4	Handlungen – Wahrnehmungen – Identität.....	44
3.2.5	Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit in diesem Konzept	48
3.2.6	Fazit und kritische Würdigung	50
3.3	Die Entfaltung der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas ..	51
3.3.1	Kommunikatives Handeln	52
3.3.2	Ontogenetische Betrachtungen des Ichs.....	53
3.3.2.1	Natürliche Identität.....	54
3.3.2.2	Rollenidentität.....	54
3.3.2.3	Ich-Identität.....	56
3.3.2.4	Lebensweltliche Inhalte der Ich-Identität.....	57
3.3.2.5	Ordnungen der Selbstidentifikation	59
3.3.2.6	Das moralische Bewusstsein	60
3.3.3	Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit in diesem Konzept	61
3.3.4	Fazit und kritische Würdigung	62
3.4	Der Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf Leib und Körper – das Habituskonzept von Bourdieu	63
3.4.1	Der Habitusbegriff bei Bourdieu.....	64
3.4.2	Genesis des Habitus.....	69
3.4.3	Die Verknüpfung von Habitus und Identität	72
3.4.4	Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit in diesem Konzept	73
3.4.5	Fazit und kritische Würdigung	78
4	Der Identitätsbegriff im pädagogischen Kontext.....	80
4.1	Identität innerhalb schulischer Sozialisation – Wellendorf	82
4.2	Identität und Erziehung – Mollenhauer	83
4.3	Schule und vergessene Identität – Rumpf	84
4.4	Bestandsaufnahme zum Identitätsbegriff in der Pädagogik – Schweitzer....	87
4.5	Fazit	88

5 Zum Verständnis pädagogischer Praxis	90
5.1 Zum Verständnis pädagogischer Praxis: Die Theorie von Dietrich Benner..	92
5.1.1 Praxis als Grundlage für die pädagogische Praxis.....	92
5.1.2 Pädagogische Praxis	93
5.1.3 Prinzipien für die pädagogische Praxis.....	95
5.1.3.1 Bildsamkeit und Selbsttätigkeit als konstitutive Prinzipien	95
5.1.3.2 Regulative Prinzipien	98
5.1.3.3 Konstitutive und regulative Prinzipien als allgemeine Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns.....	101
5.2 Fazit	102
6 Der Zusammenhang von Bewegung und Identität in bewegungspädagogischen Ansätzen.....	105
6.1 Karlheinz Scherler: Lerntheoretische Aspekte der Bewegung	107
6.1.1 Allgemeine und besondere Handlungen als Grundlage der Erkenntnis.....	107
6.1.2 Handeln und die Entwicklung symbolischer Begriffe.....	112
6.1.3 Materiale Erfahrung als pädagogische Zielsetzung für den Unterricht.....	114
6.1.4 Bedeutung für die Entwicklung der Identität - Kritische Würdigung	116
6.2 Renate Zimmer: Psychomotorische Aspekte der Bewegung für die Entwicklung der Identität.....	119
6.2.1 Zur Entwicklung des Selbstbildes	119
6.2.2 Soziale Kompetenz als Baustein der Identität	122
6.2.3 Zur Rolle der Bewegung für die Entwicklung der Identität	123
6.2.3.1 Die Bedeutung der Bewegung für die Identitätsentwicklung.....	124
6.2.3.2 Bedingungen für die Entwicklung der Identität.....	127
6.2.4 Bedeutung für die Entwicklung der Identität - Kritische Würdigung	128
6.3 Jürgen Funke-Wieneke: Zur Frage der Erziehung in der Theorie einer bewegungsorientierten Entwicklungsförderung.....	132
6.3.1 Die Funktionen des Sich - Bewegens.....	133
6.3.1.1 Die Entwicklung der instrumentellen Funktion des Sich - Bewegens	134
6.3.1.2 Die Entwicklung der sozialen Funktion des Sich - Bewegens.....	135
6.3.1.3 Die Entwicklung der symbolischen Funktion des Sich - Bewegens	136
6.3.1.4 Die Entwicklung der sensiblen Funktion des Sich - Bewegens.....	138
6.3.2 Bildung der Identität durch Selbsterziehung des Individuums.....	139
6.3.3 Bedeutung für die Entwicklung der Identität - Kritische Würdigung	141
7 Zwischenbilanz	144
8 Zur Bedeutung von Identität in den Konzepten der Bewegten Schule – Inhaltsanalyse.....	152
8.1 Konzept der Bewegten Schule von Urs Illi	153
8.2 Konzept der Bewegten Schule von Christina Müller	160
8.3 Konzept der Bewegten Schule von Rüdiger Klupsch-Sahmann	167
8.4 Konzept der Bewegten Schule von Reiner Hildebrandt-Stramann.....	172
8.5 Konzept der Bewegten Schule von Ralf Laging	178
9 Schlussbetrachtungen und Ausblick	184
Literaturverzeichnis	192
Abbildungsverzeichnis	201
Tabellenverzeichnis	201

1 Einleitung

Bildung¹ ist eine der wichtigsten sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts (Mayer 2000). Sie beschränkt sich nicht auf die schulische Ausbildung und die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten. Bildung muss auf den ganzen Menschen gerichtet sein. Dabei ist das Lernen mit Kopf, Herz und Hand wohl der bekannteste Leitgedanke, der die ganzheitliche Bildung verfolgt. Denken, Fühlen und Handeln sind nötig für eine harmonische Entfaltung der Kinder. Mit dem Kopf soll das Kind denken und dabei seine kognitiven Fähigkeiten entwickeln. Es kann Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünsche und Absichten formulieren. Es lernt, Informationen zu erfassen und zu begreifen, zu analysieren, zu verstehen, zu vergleichen und Zusammenhänge herzustellen. Es versteht wahre Schlüsse zu ziehen und sie von Falschen zu unterscheiden. Denken schafft Ordnung und Orientierung. Mit dem Herzen soll das Kind fühlen. Gefühle kann das Kind ausleben. Es kann auch lernen, sich von ihnen zu distanzieren, ohne sie zu unterdrücken, d.h. sich mit ihnen zu entwickeln. Das Kind kann mit sich verhandeln, dass erst das Notwendige zu tun ist und es sich danach etwas gönnt. Gefühle machen das Leben abwechslungsreich. Sie sind der Motor für unsere Handlungen. Durch Vernunft können Gefühle gelenkt werden, bestimmen die Richtung des Handelns und damit des Lebens. Mit der Hand soll das Kind tätig sein. Kinder wollen ihr Leben selbst in die Hand nehmen. Sie managen sich selbst. Sie entwickeln die Tatkraft eines Multitalentes, die Körperbeherrschung eines Akrobaten oder Spitzensportlers.

Ganzheitliche Bildung fördert alle menschlichen Anlagen und Kräfte. Sie ermöglicht eigenes Tun, Erlebnis, Wahrnehmung, Gestaltung, Anpassung und Wissen. „Die Kernfrage lautet [folglich], welche Lerngegenstände und welche Art von Lernprozessen dazu verhelfen können, einsichtiger, selbständiger, urteilsfähiger und handlungsfähiger zu werden. Hierzu bedarf es der Befähigung des Einzelnen zur inhaltlichen Klärung und zur Entwicklung eines je eigenen Bildungskonzepts, das einen Rahmen für persönliches lebenslanges Lernen schafft. Solche Lernprozesse können spannungsreich verlaufen. Neu zu lernen bedeutet sehr oft umzulernen, bisherige Auffassungen und Einstellungen zu ändern und damit nicht selten

¹ Im Anschluss an Benner (1987) verstehe ich Bildung als „das Problem einer Vermittlung zwischen der individuellen und gesellschaftlichen Bestimmung der Menschen, die die Individuen weder der Gesellschaft opfert, noch die menschliche Gesamtpraxis auf ein Spielfeld individueller Willkür und Selbstverwirklichung reduziert“ (S.123).

Elemente dessen aufgeben zu müssen, was man bisher als zur eigenen Identität gehörig empfunden hat“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 58).

Die Entwicklung der Identität durch die Schule hat folglich eine besondere Bedeutung. Die Förderung der Kinder ist dabei nicht teilbar in kognitive, soziale oder emotionale Bereiche. Lernen findet als ein ganzheitlicher Prozess statt. Pädagogen wie Wahl (2006) und die Braunschweiger Arbeitsgruppe (2007) betonen die Wichtigkeit der ganzheitlichen handlungsorientierten Aneignung von Wissen besonders bei Grundschulkindern. Sie heben dabei die besondere Bedeutung der Bewegung für den Entwicklungsprozess hervor, denn Handeln ermöglicht immer auch Bewegung.

1.1 Die Entwicklungsaufgabe von Schule

Der Auftrag der Schule ist eingebettet in eine Theorie der Schule und hat entscheidende Konsequenzen für die praktische Unterrichtsgestaltung. Als Funktionen und Aufgaben der Schule lassen sich Sozialisation, Bildung und Selektion anführen. Trotz unterschiedlicher Zielsetzungen schulischer Aufgaben bleibt vornehmlich eine Aufgabe immer bestehen: die Förderung des Kindes. Sie ist die grundlegendste Aufgabe der Schule (Inckemann 1997, Blömeke / Herzig / Tulodziecki 2007).

In der Debatte über eine zeitgemäße Ordnung des Lernens herrscht Einigkeit darüber, dass Lernen in Zusammenhängen zu organisieren ist, die auf fachliche Strukturen aufbauen oder sie umfassen. In den Lernprozess muss die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen einbezogen werden und gesellschaftlich relevante Problemstellungen sollen thematisiert werden. Lernen wird dabei als ein dynamischer Prozess begriffen, in dem Kinder ihre Wirklichkeit erfahren, erkennen und sie gestalten können. So werden vielfältige Denk- und Erschließungsmöglichkeiten der Welt eröffnet. Diese sollen sich wechselseitig ergänzen, aber auch in Frage gestellt werden können. Ein solcher offener Lernprozess führt zu einem freien Weltbild. Dadurch soll den Lernenden der Zugang zur Wirklichkeit ermöglicht werden, sie werden zum Experimentieren herausgefordert und erfahren neue individuelle Wege und bekommen Einsichten aufgezeigt. Dieses Vorgehen bildet die Basis für die Identitätsbildung des Individuums und der Individuen in ihren wechselseitigen Beziehungen zueinander (Bildungskommission NRW 1995).

Für eine solche Zielsetzung stehen curriculare Modelle zur Verfügung. Als beispielhafte Grundposition stellt die Bildungskommission NRW (1995) folgende Bedeutung des Lernens zur Diskussion:

„Identität und soziale Beziehungen, eigene Körperlichkeit und Psyche“
(Bildungskommission NRW 1995, S.108).

Die Entwicklung der Identität als leiblich-geistiger Prozess ist Bestandteil der sozialen Beziehungen. Dabei ist die Selbstwahrnehmung in vielfältigen Situationen ein wesentlicher Teil der Selbsterfahrung und führt in der Auseinandersetzung innerhalb unterschiedlicher Wirklichkeitsbereiche zur Entwicklung der Identität. Die Komplexität des Realen ist dabei mit Hilfe aller Sinne zu erfassen und muss sich auf wahrnehmbare Phänomene stützen. Durch Selbsttätigkeit des lernenden Subjekts werden die Wahrnehmungsfähigkeit, das Kommunikationsvermögen und damit seine Sozialisation gefördert (Hurrelmann 2002, Gudjons 2006). Die Anforderungen der heutigen Lebenswelt und die eigenen individuellen Voraussetzungen sollen handelnd erkannt werden. In Phasen der Selbstverwirklichung wird das eigene Handeln erfahren und reflektiert. In anwendungszentrierten Unterrichtsformen werden dabei grundlegende Erkenntnisse über sich selbst und die Umwelt erworben. Schule muss dabei als Teil der sozialen Wirklichkeit gestaltet werden. Die bestehenden Probleme des Zusammenlebens sollen durch demokratische Entscheidungen gelöst werden. Ein demokratisches Zusammenleben stellt „die höchsten Anforderungen an Ich-Identität und Toleranz“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 111). In „der Schule ist die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen an ihrem Lernen, ihre Erfahrung, Subjekte des eigenen Lernens zu sein und dabei in wechselseitiger Anerkennung mit anderen zusammenzuarbeiten“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 111), der Kernbereich des schulischen Alltags. Kinder und Jugendliche benötigen Zeit und Orte zur Selbstverwirklichung und Identitätsfindung. Diesem Anspruch haben sich alle an der Bildung Beteiligten zu stellen.

1.2 Schule und Identität

Die Ansätze für pädagogisches Handeln mit Kindern und Jugendlichen sind vielfältig. Sie umfassen zahlreiche Konzepte der Lern- und Entwicklungshilfe bzw. konzeptioneller Rahmenbedingungen, um der jungen Generation eine ideale Entwicklung zu ermöglichen. Die Anpassung an die sich ständig wandelnden

gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Entfaltung des Ichs sind die großen Denk- und Handlungspfade der Erziehung in der Schule. Orientierung durch Bildung, Selbstverwirklichung durch Autonomie sowie Stabilität durch Selbstwerterfahrung markieren die entsprechenden programmatischen Wege (Böhm 1982, Brezinka 1986, Gudjons 2006, Hahn 2007).

Jeder Mensch ist von Beginn seines Lebens an Person, hat Persönlichkeit. Diese wird bestimmt durch personale Würde, Wert- und Sinnorientierung, Freiheit, Weltoffenheit und Gemeinschaftsbezug sowie Verstand und Vernunft. Durch seine genetische Ausstattung, seine Steuerungskräfte und seine Umwelterfahrungen, die in seinem Personenkern zusammenwirken, entfaltet er sein Denken, Fühlen, Können und Wollen auf individuelle Weise, einmalig und von allen anderen unterschieden. Im Zusammenhang mit ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag ist es Anliegen der Schule, jeden Schüler² zu individueller Entfaltung im Kontext der Klassen- und Schulgemeinschaft zu verhelfen. Das Individuum ist an der Entwicklung seiner Identität aktiv beteiligt. Es aktiviert innere Kräfte, um sich weiterzuentwickeln und Probleme zu lösen. Dazu muss die Schule ein förderlicher Raum sein, indem sie den Bedürfnissen der jungen Menschen besondere Aufmerksamkeit schenkt, die für deren Selbstentwicklung besonders bedeutsam sind.

Hier wird bereits sichtbar, wie viele Facetten der Einflussnahme auf das Individuum und die Gemeinschaft in der Idee der Bildung und Erziehung stecken. Schule ist sowohl Prägungs- und Formungshilfe als auch Hilfe zur Selbstbestimmung und zur Entwicklung der Person. Schule ist die praktische Umsetzung und Vermittlung von Erziehungsideen und bietet das Medium für Lernorganisation, Identitätsbildung und Entwicklungsförderung. „Die Pädagogik der Aufklärung als Erziehung zur Mündigkeit, zu freiheitlicher Selbstbestimmung durch Moralität, lässt sich nämlich als Erziehung und Bildung zu einer Identität des Menschen lesen. Ich-Identität ist dann Umschreibung von Autonomie des Subjekts als Konstanz und Selbststeuerung des

² „Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit auf die Nennung beider Geschlechter (z. B. Teilnehmer und Teilnehmerinnen) verzichtet, sofern es im jeweiligen Zusammenhang nicht auf das Geschlecht ankommt. Generell wird stattdessen die sogenannte nicht markierte Form (z. B. der Teilnehmer) verwendet. An dieser Stelle wird mit der Gültigkeit für die gesamte Arbeit betont, dass dies als Synonym für die männliche und weibliche Form vereinfacht verwendet wird und alle männlichen und weiblichen Personen gleichberechtigt gemeint sind.“

Ich im Umfeld der Kontingenz von Erleben und Verhalten gegenüber der Um- und Mitwelt“ (Uhle 1997, S.18).

Im Zentrum aller Überlegungen steht somit der Mensch als soziales Wesen. Für Keupp „geht es bei Identität immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘, also der Produktion einer individuellen sozialen Verortung, das ist die universelle Anforderungssituation der *conditio humana*, also der anthropologischen Grundaufgabe des Menschen“ (1999, S.28, kursiv im Original). Identität entwickelt sich also immer im Austausch mit der sozialen Umwelt, in Interaktion mit anderen und ist so eingebettet in den jeweiligen soziohistorischen Kontext. Ohne Identität kann man seinen Platz in der Gesellschaft nicht behaupten, fühlt sich unerwünscht, nutzlos und nicht anerkannt.

Eine Schule, die die Entwicklung der Identität fördern will, muss „die positive Entwicklung der Person unterstützen und versuchen, Fehlentwicklungen, soweit dies möglich ist, zu korrigieren“ und „das System der Einflüsse von außen so gestalten, dass optimale Entfaltungsmöglichkeiten vorliegen“ (Callo 2002, S.107). Für die Vermittlung der Fähigkeit, optimal in die Welt hineinzuwachsen und gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, ist zunächst eine Annäherung an die jeweilige Person erforderlich, weil dadurch Orientierung und Sicherheit vermittelt wird. Außerdem werden Freiräume zur Selbstbestimmung eröffnet. In ihnen werden für den Einzelnen die Veränderungsmöglichkeiten sichtbar. Dazwischen steht die Entwicklungsbereitschaft des Individuums, die den natürlichen Weg zu innerer Stabilität herstellt. Diesen Prozess erfolgreich zu organisieren und zu gestalten ist die Aufgabe der Schule. „Die Persönlichkeit des Menschen“ wird unter diesem Aspekt zur „Grundlage der Erziehung“ (Schröder 1989, S. 179). Dabei geht es nicht nur darum, kurzfristige Leistungen und Verhaltensänderungen zu erreichen, dauerhafte Fähigkeiten, Wissensbestände und Gewohnheiten zu entwickeln, sondern jeden einzelnen Schüler als Person zu fördern und seine Identität zu bilden. Krappmann (1980) formuliert dies als „die Genese eines sozial handlungsfähigen Subjekts“ (S. 113). Die Identitätsentwicklung der Schüler wird aus dieser Perspektive zum primären Auftrag für die Schule und zum zentralen Gegenstand der Pädagogik.

1.3 Schule und Bewegung

Die heutige Kindheit ist zunehmend von einer bewegungseinschränkenden Umwelt

bestimmt. Die Bewegung wird mehr und mehr aus dem Leben der heutigen Kinder verdrängt. Kinder wachsen heute nicht nur unter medialen Einflüssen auf. Sie leiden an Zeitknappheit, erfahren eine Verinselung ihrer Lebensräume, erleben die Begrenztheit an frei zugänglichen Bewegungsräumen und werden beeinflusst von einer konsumorientierten Umwelt (Schmidt 2002, Zimmer 2004). In der Folge kommt es bei Kindern vermehrt zu psychischen Auffälligkeiten bzw. Gesundheitsstörungen (Hurrelmann 2004).

Der Mensch besitzt mit seinem Körper einen lebenslangen Begleiter und entsprechend ein Medium, durch das soziale Realität wahrgenommen wird. Er ist zugleich kulturell geformt und wirkt selbst strukturierend auf die Außenwelt. Diese Wahrnehmung und Auseinandersetzung erfolgt durch Bewegung. Der Körper wird dabei über Bewegung in seiner Leiblichkeit erfahren und ist daher ebenso an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft verortet³.

Die Auswirkungen der veränderten Lebensbedingungen der Kinder haben Einfluss auf ihre Körperlichkeit und Sinneswahrnehmung. Bildung und Erziehung des ganzen Menschen erstrecken sich auf geistige, seelische und körperliche Aspekte des Menschseins. Der Auftrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung an die Schule ist dabei keine abstrakte Forderung, sondern eine konkrete Herausforderung für die Schule. „Im Zentrum dieses Bildungsprozesses steht der Körper bzw. der Leib“ (Beckers 2001, S. 36). Bewegung ist die wesentliche Form der Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt. Durch sie erfolgt gleichzeitig die Aneignung der Welt, denn Bewegung unterstützt zum einen die körperliche und motorische Entwicklung des Kindes, zum anderen werden soziale Kompetenzen, Emotionen und Selbstwertgefühle als Grundlage der Identitätsentwicklung gefördert. Kinder nehmen über Bewegung aktiv mit allen Sinnen ihre Umwelt wahr. Sie spüren, bewirken, verständigen sich und stellen sich dar. Bewegung im schulischen Kontext schließt demzufolge grundlegende Lern-, Erziehungs- und Bildungspotenziale ein, die begründen, warum Bewegung in der Schule unverzichtbar ist. Bewegung muss als ein integrativer Teil schulischen Gestaltens verstanden werden (Laging / Klupsch-Sahlmann 2001).

³ Leib und Körper wird im Sinne der Sportanthropologie als ein zusammenhängender Aspekt des menschlichen Daseins verstanden. Dieser Zusammenhang beschreibt ein dynamisches, prozesshaftes und komplexes Person-Leib-Welt-Verhältnis (Grupe 1984).

Bisher gibt die Schule den Kindern fast immer den Lernstoff vor, den sie zu lernen haben. In regelmäßigen Prüfungsaufgaben wird das Gelernte abgefragt. Dieses häufig reproduktive Lernen, das weder die Kinder noch die Welt bewegt, macht Schule oft aus. Nicht immer sieht Schule so aus. Gelegentlich will der Lehrer mehr. Er möchte, dass die Kinder das Gelernte verstanden haben. Die Schüler sollen die Dinge begreifen und verstehen, den Sinn der Dinge erfassen. Durch blindes Auswendiglernen und mechanisches Anwenden lässt sich das jeweilige Sinnhafte nicht vermitteln. Sinn muss sichtbar, besser erfahrbar und erlebbar sein. Der Sinn muss durch die Schüler hergestellt werden können. Besser noch, der Sinn muss durch Berührung, Veränderung und Auseinandersetzung aktuell werden (Danner 1989).

„Die Bedeutung der Bewegung für das Lernen ist darin zu sehen, dass das Sich-Bewegen beim Lernen als ein auf den Lerngegenstand gerichtetes ‚Hinsehen-Lernen‘ gedeutet werden kann“ (Laging/Klupsch-Sahlmann 2001, S. 6). Über Bewegung können die Schüler mit der Sache in Berührung kommen, und es erschließt sich für sie der Sinn dieser Dinge. Sinn und Sinne korrespondieren miteinander als das Ergebnis des Frage- und Antwortspiels vom Menschen und seinen konkreten Lebensumständen (Danner 1989). Im Klassenunterricht sind viele Sachverhalte und Erkenntnisse für Kinder besser durchschaubar, wenn sie zu den Dingen hingehen, sie mit allen Sinnen wahrnehmen können, wenn an ihrer Erfahrungsgewinnung ihre ganze Person beteiligt ist, denn „Wahrnehmung ist leibgebunden, und das heißt, sie wird über alle Sinne ganzheitlich erfahren und gewinnt dabei ihre Intensität“ (Baacke 1984, S. 133). Wahrnehmung geschieht dabei „immer im Vollzug irgendwelchen Handelns und trägt in diesem Sinne ‚funktionalen‘, wenn nicht gar finalen Charakter“ (Seifert 1979, S. 73). Dieser entstehende Sinn vermittelt einen Bezug zur Umwelt und ermöglicht Bildung in einem ursprünglichen Zusammenhang mit Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit. „Ohne sinnliche Fundierung gibt es letztlich keine Sinnerfahrung, und eine Bildung, losgelöst von Sinnerschließung, wäre ein Widerspruch in sich selbst“ (Danner 1989, S. 90). Eine solche ganzheitliche Bildung wird eher mit Lernkonzepten gelingen, die alle Ebenen des menschlichen Lebens und Bewusstseins zu erfassen suchen. Dies bedeutet aktuell und praktisch einerseits, dass die Schule insgesamt mehr als bisher Bewegung, Einbildungskraft und Emotionalität in Lern- und Bildungsprozessen in allen Bildungsbereichen zusätzlich zur kognitiven Ebene als eigene Lernebenen einbeziehen sollte. Danach

sollte ein Lern- und Bildungsverständnis die Einheit der Ebenen Fühlen, Wahrnehmen, Ausdrücken und reflexives Verstehen und Begreifen berücksichtigen und bei jedem Bildungsprozess die leibliche und emotionale Perspektive des Lernens zusätzlich zu den kognitiven explizit zum Zug kommen lassen.

„Bildung in unserem Sinne heißt auch und vor allem, sich mit seiner Leiblichkeit und den leiblichen Beziehungen zu Anderem und mit Anderen auseinander zu setzen“ (Schmidt-Millard 2001, S. 76), „denn nur der ist auch mit seinen Sinnen ein wirklich Gebildeter, der mit Hilfe der Sensibilität seines ganzen Wesens zu sehen, aufmerksam zu sein, zu beobachten und auf andere einzugehen vermag“ (Gadamer 1979, S. 24). In den pädagogischen Konsequenzen geht es dabei um die generelle Einheit und die Gleichgewichtigkeit von Wahrnehmen, Fühlen, Erfahren, Denken und Handeln, von Körper, Seele und Geist in der menschlichen Entwicklung und in Lernprozessen. Dies schließt die gleichzeitige Berücksichtigung der eigenen Natur, der jeweiligen Ebenen der Persönlichkeit ein. „Die leibliche Verankerung des Menschen in der Natur ist nur eine seiner Abhängigkeiten und Möglichkeiten. Die andere Seite ist, wie diese Bemerkung zum Verhältnis von Kultur und Natur zeigt, die Verankerung in Gesellschaft und Geschichte. Als natürliches und personales Ich ist der Leib von natürlichen und gesellschaftlichen, historischen Strukturen geprägt“ (Lippitz 1989, S. 76).

Vom strukturanthropologischen Ansatz her gesehen ist unbestreitbar, dass die Leiblichkeit, wie jedes Grundphänomen, der Erziehung bedarf. Im Hinblick auf das Sich-Bewegen, das offensichtlich einen wesentlichen Faktor der Pflege der Leiblichkeit ausmacht, bedeutet dies: In einem erzieherischen Geschehen müssen die Kinder und Jugendlichen in einem mehrperspektivischen Erfahrungsunterricht zu vielfältigen kognitiven und motorischen Erkenntnissen angeleitet werden. Das Wesentliche einer ganzheitlich ausgerichteten Bildung und Erziehung besteht weniger in den vermittelten Inhalten, als vielmehr in der Art und Weise des Erziehungsgeschehens, in der der Lehrende eine zentrale Stellung einnimmt. Diese Ganzheitlichkeit wird erreicht, wenn die Integration von Bewegung in das Leben und Lernen der Kinder gelingt. Auf diese Weise wird „Bewegung und Entwicklung“ und „Bewegung und Lernen“ (Klupsch-Sahlmann 1999, S. 11) miteinander verbunden. Der Umgang mit „dem eigenen Körper“, die „Vielfalt motorischer Bedeutungen“, die „Ökologie der Bewegungsräume“, das „individuelle Bewegungskönnen“ und die „leiblichen und bewegungsbezogenen Sozialbezüge Wohlbefinden und Gesundheit“

(Laging 2001, S. 103) werden zu wichtigen Bildungsaufgaben der Schule.

Die Bedeutung der Bewegung für die Bildung hebt auch Bietz (2005) hervor. Die „Untersuchung von Struktur- und Bedeutungsmerkmalen des Bewegens hat insgesamt gezeigt, dass die ausführungsimmanenten Formungsprozesse des Bewegens zugleich fundamental sein können für Bildungsvorgänge allgemein. Damit eröffnet sich die Möglichkeit, Bildungsperspektiven zu formulieren, die sich unmittelbar aus der Struktur des Gegenstandes „Bewegung“ ableiten lassen (S. 110).

1.4 Problemstellungen und Fragestellungen

Wenn eine wichtige Entwicklungsaufgabe der Schule, wie beschrieben, die Förderung und Entwicklung der Identität des Kindes ist und Schule gleichzeitig die Aufgabe hat, Bewegung als fundamentales Medium der Bildung zu verstehen, ergibt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Identität und Bewegung. Gleichzeitig muss die Frage beantwortet werden, welches Schulmodell diese Beziehung bestmöglich berücksichtigt.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurden dazu in den letzten Jahren verschiedene Schulmodelle erarbeitet. Die „Unterrichtsschule“, die „Erfahrungsschule“ und die „Schulleben-Schule“ charakterisieren die wesentlichen schultheoretischen Auffassungen für Schulmodelle (Stibbe 2004, S. 141). Die „Unterrichtsschule“ versteht sich als eine stoffvermittelnde Schule, die eine wissenschaftlich exakte Vermittlung von Sachwissen verfolgt. Der Mensch wird in ihr als ein systematisch denkendes Wesen verstanden, das sich durch effektives und ökonomisches Lernen Bildung aneignet. Die „Schulleben-Schule“ verfolgt das Ziel, gesellschaftliche Defizite durch sozialpädagogisch-kompensatorische Maßnahmen auszugleichen. Die „Erfahrungsschule“ versteht sich als Lern- und Lebensraum. In der Gemeinschaft wird der Einzelne gefördert und unterstützt, um seine Individualität vielfältig zu entwickeln. Dies geschieht durch offene Lernangebote, in denen die Kinder Erfahrungen sammeln. Bewegung wird dabei als ein fundamentales Grundbedürfnis anerkannt und umgesetzt (Stibbe 2004).

Der Versuch, den Zusammenhang von Individuum, Körper, Bewegung, Lernen und Schule in die Praxis umzusetzen und theoretisch zu reflektieren, wurde in den letzten 15 Jahren zielstrebig verfolgt. Die Idee verbreitetet sich schnell und etablierte sich unter den unterschiedlichsten Begriffen, z. B. Bewegte Schule, Bewegte Schulkultur,

Bewegungsfreudige Schule, Schule in Bewegung (Thiel / Teubert / Kleindienst-Cachay 2002). Dies geschah vor dem Hintergrund, dass sich die soziale Lebenswelt der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen heute sehr differenziert darstellt und die Ideen der Bewegten Schule eine noch tiefere Bedeutung erhielten. Bewegung wird im Zuge einer sich beständig beschleunigenden Modernisierung und Rationalisierung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu einer Art bedrohter `Spezies` und gewinnt in diesem Augenblick alle Aufmerksamkeit der Pädagogik und der Bewegungspädagogik.

Die Schule ist für die Kinder heute nicht nur ein Ort des Lernens sondern zugleich eine soziale Lebenswelt. Die Bedeutung der Schule ergibt sich zum einen aus der relativ langen Zeit, welche die Kinder in der Schule verbringen. Zum anderen sind die schulischen Rahmenbedingungen vorgegeben. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen machen Kinder die unterschiedlichsten sozialen Erfahrungen, entwickeln soziale Beziehungen, Verhaltensweisen und Einstellungen und entwickeln in der Schule ihre Identität (Meyer 2007).

Diese Arbeit möchte mit ihrem ganzheitlichen Ansatz einen Beitrag zu einer identitätsfördernden Bewegungspädagogik leisten, indem sie die Bedeutung von Wahrnehmen, Denken und Bewegen als ganzheitliches Handeln im schulischen Alltag aufzeigt und in ihrer Relevanz für die Identitätsentwicklung des Kindes einordnet.

Aus diesem Zusammenhang ergibt sich folgende Fragestellung für die Arbeit:

- Welche Bedeutung hat Bewegung für die Entwicklung der Identität?

Zunächst muss grundlegend verdeutlicht werden, was unter Identität verstanden wird. Die unterschiedlichen Aspekte, die die Identität umfassen, müssen erarbeitet werden. Psychosoziale und soziologische Perspektiven sind zu beschreiben und zu erörtern, denn Identität stellt sich als ein komplexes Phänomen dar. Der Entwicklungsverlauf der Identität ist zu untersuchen, um altersspezifische Besonderheiten aufzuzeigen. Durch diese Analyse kann verdeutlicht werden, welche Entwicklungsaufgaben in den entsprechenden Alterstufen die Ausbildung der Identität fördern. Ferner sind die strukturellen Bedingungen zu erarbeiten, die diese Entwicklungsaufgaben für junge Menschen ermöglichen, d.h. welches soziale bzw. strukturelle Umfeld eine erfolgreiche Identitätsentwicklung braucht.

Ebenso bedeutend bei der Betrachtung der Identität ist die Frage, wie in der Pädagogik der Identitätsbegriff diskutiert wird. Dabei ist die Frage nach der Bedeutung des Identitätsbegriffs für die pädagogische Theoriebildung von Interesse und welche Konsequenzen sich daraus für die pädagogische Praxis ergeben. So soll geklärt werden, ob die Gestaltung von Schule aus der Bewegungsperspektive die Entwicklung der Identität fördern kann. So kann eine pädagogische Praxis abgeleitet werden, die die Bildung der Identität durch Bewegung begünstigt. Die dazu nötigen bewegungspädagogischen Ansätze müssen erläutert werden. Dabei ist zu erarbeiten, welche entwicklungspsychologische, pädagogische und soziale Bedeutung die Bewegung für die kindliche Entwicklung besitzt. Die kindliche Bewegungsentwicklung ist zu beschreiben und alterstypische Anforderungen der Bewegungsentwicklung müssen herausgearbeitet werden. Außerdem ist festzuhalten, inwieweit sich Bewegung als ein Medium der Entwicklungsförderung eignet und ob Bewegung als Teil pädagogischer Leitvorstellungen zum Tragen kommt. So kann geklärt werden, ob Bewegung als ein allgemeines Prinzip für pädagogische Arbeit zu verstehen und relevant für die Identitätsentwicklung ist.

Es bedarf eingehender Erläuterungen, was Identitätstheorien und bewegungspädagogische Theorien miteinander verbindet. Dabei müssen die gemeinsamen Bezugspunkte dieser Beziehung analysiert werden, um den Zusammenhang zwischen Identitätsentwicklung und Bewegungsentwicklung bzw. Bewegungsförderung festzuhalten. In welcher Weise bedingen sich die Prozesse der Bewegungsentwicklung und der Identitätsentwicklung und wie kann Bewegung die Identitätsentwicklung als Persönlichkeitsleistung unterstützen?

Da diese beiden Prozesse auch in der Schule stattfinden, stellt sich die Frage:

- Inwieweit gelingt es in den Konzepten der Bewegten Schule die Entwicklung der Identität zu fördern?

Kann demzufolge eine Schule, die sich als Bewegte Schule versteht, über Bewegung die Entwicklung von Identität besser unterstützen und fördern, als eine Schule, die nicht bewegungspädagogisch ausgerichtet ist? Der Zusammenhang von Schule und Identität, von Schule und Bewegung und von Identität und Bewegung ist in den Konzepten der Bewegten Schule zu untersuchen. Letztlich soll so geklärt werden, wie Schule strukturiert werden sollte, so dass über eine entsprechende Bewegungskultur eine Identitätsentwicklung gelingt.

1.5 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in neun Kapitel. Im ersten Kapitel wurde in die Problematik des Themenfeldes „Schule, Identität und Bewegung“ eingeführt. Daraus wurden die vorliegenden Problem- und Fragestellungen abgeleitet, deren Bearbeitung im Zentrum der Arbeit steht (vgl. 1.4). Die dazu gewählten Untersuchungsmethoden werden im zweiten Kapitel erläutert.

Um für den Begriff „Identität“ ein angemessenes Verständnis zu entwickeln, werden - unter Berücksichtigung der verschiedenen Verständnisweisen und wissenschaftlichen Herangehensweisen - unterschiedliche Identitätstheorien betrachtet. Dadurch soll eine differenzierte Betrachtungsweise für den Begriff Identität aus seiner personalen und sozialen, kulturellen und kommunikativen Perspektive erfolgen.

Die Identitätstheorie von Erik H. Erikson als Stufentheorie der menschlichen Entwicklung und George Herbert Meads Konzeption von „Ich“, „ICH“ und „Selbst“ geben einen grundlegenden Überblick über die Herausbildung der Identität. Zudem helfen sie dabei, das Phänomen der Identität zu verstehen und die Bedingungen für dessen Entwicklung zu begründen. Die jüngeren Theorien zur Identitätsentwicklung – hier werden exemplarisch die Stufentheorie von Habermas und die Konzeption Bourdieus zur Identitätsentwicklung dargestellt – nutzen die Erkenntnisse der früheren Konzeptionen und entwickeln diese teilweise weiter oder ergänzen sie aus einem anderen Blickwinkel. Wie der Prozess der Identitätssuche im Einzelnen abläuft und an welche Bedingungen er geknüpft ist, wird durch die Darstellung dieser Theorien im Kapitel drei erläutert.

In allen vier Theorien wird besonders der Stellenwert von Körper und Bewegung für die Identitätsentwicklung herausgearbeitet, um die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit bei der Entwicklung der Identität zu erschließen.

Der Begriff der Identität aus pädagogischer Perspektive wird im Kapitel 4 näher erläutert. Diese Darlegung bildet den Ausgangspunkt, um zu erschließen, welche pädagogische Bedeutung die Ausbildung der Identität in der Schule besitzt. Damit wird die Verbindung von Identitätstheorien und pädagogischer Praxis hergestellt und auf die Notwendigkeit der Institution Schule, sich der Herausforderung der Identitätsbildung zu stellen, hingewiesen.

Im Kapitel 5 werden die allgemeinen pädagogischen Grundsätze der Identitätsentwicklung herausgearbeitet. In der Theorie von Benner werden die Grundstrukturen für das pädagogische Denken und Handeln in der Schule hergeleitet. Dabei wird die grundlegende Bedeutung von Bewegung für die pädagogische Praxis beleuchtet und ihre Wirksamkeit für die Entwicklung der Identität dargestellt.

Die Verknüpfung von Bewegung und Identität wird im Kapitel 6 erörtert. Dazu werden unterschiedliche bewegungspädagogische Ansätze analysiert und ihre Identitätsrelevanz hervorgehoben: 1. das Konzept von Karlheinz Scherler zur sensomotorischen Entwicklung und das praktische Handeln als Bedingung für die kognitive Entwicklung, 2. das Konzept von Renate Zimmer zur Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Identität. und 3. das Konzept der bewegungszentrierten Entwicklungsförderung von Jürgen Funke-Wieneke. Dabei werden die grundlegende Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung der Identität und der Zusammenhang von Bewegung und Identität erläutert.

Im siebten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse nicht nur reflektiert, sondern unter Bezug auf die theoretischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und in Bezug auf die Bedeutung von Bewegung und Identität verarbeitet.

Im achten Kapitel wird die zentrale Fragestellung dieser Arbeit – ob die Konzepte der Bewegten Schule Identität entwickeln können - beantwortet. Mithilfe des bis dahin erarbeiteten theoretischen Fundaments werden die bestehenden Konzepte der Bewegten Schule analysiert. Dabei werden die jeweiligen Konzeptionen zur Bewegten Schule überblicksartig vorgestellt, untersucht und kritisch reflektiert.

Im Kapitel 9 werden eine abschließende Zusammenfassung der Arbeit und auf der Grundlage der Analyseergebnisse Empfehlungen für die Gestaltung von Schule gegeben.

2 Methodisches Vorgehen

Untersuchungsmethoden beziehen sich auf den denkbaren Weg der Daten- und Erkenntnisgewinnung und ermöglichen Zugangsweisen zu theoretischen Konstrukten. Dabei ist es zum einen das Ziel der vorliegenden Arbeit,

Identitätskonzepte vor dem Hintergrund von Körperlichkeit und Bewegung darzustellen. So kann die Bedeutung von Bewegung in den einzelnen Identitätstheorien herausgearbeitet werden. Diese Untersuchung wird mittels der Hermeneutik geführt. Weiterhin soll hermeneutisch untersucht werden, ob die Konzepte der Bewegten Schule die Entwicklung der Identität fördern. Im Folgenden wird die Untersuchungsmethode hergeleitet, dargestellt und begründet.

2.1 Methoden des Textverstehens

Im Unterschied zum Erklären in der Naturwissenschaft bezieht sich die Methode des Verstehens auf die Bedeutung von menschlichen Lebensäußerungen. Naturwissenschaftliche Gesetze erklären Zustände in der Natur über mathematische Formeln. Sie bedienen sich dabei eindeutig messbarer Größen und Parameter. Das Verhalten eines Menschen ist nicht über mathematische Formeln zu erklären, es bedeutet etwas: z.B. Angst, Freude oder ist Ausdruck einer Beziehung. Das Verstehen als Methode, ist das „Erkennen von etwas *als* etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen einer *Bedeutung*“ (Danner 1998, S. 34 Hervorh. im Original). „Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik [legen] solche Zugangsweisen zur verstehenden, zur sinnhaften Wirklichkeit des Menschen im allgemeinen und des erzieherischen Umgangs im besonderen frei; es geht um die grundlegenden Einsichten“ (Danner 1998, S. 10, Hervorh. im Original). Einsichten in das Menschliche in seiner Bedeutung für den Einzelnen und für den Bildungsprozess. Es wird, das „Sinnhafte im Erziehungsprozeß“ (Danner 1998, S. 8) herausgearbeitet.

Die *Phänomenologie* ist als Methode gegenstandserhellend und wird als sinnbewahrend charakterisiert (Langeveld/Danner 1981). Ihr Vorgehen basiert dabei auf der „Reduktion bis zur transzendentalen Subjektivität“ (Lamnek 1995, S. 70). Somit erfasst diese Methode hauptsächlich „Wesentliches und Strukturen“ (Danner 1998, S. 213). „Phänomenologisches Vorgehen bedeutet, einen Gegenstand so objektiv wie möglich zu beschreiben, d. h. ihn zu befreien von subjektiven, theoretischen und traditionellen Elementen, damit sein Wesen zur Geltung kommen kann“ (Lamnek 1995, S. 70, Hervorh. im Original). Eine über diese „Beschreibung hinausgehende Analyse und Erklärung“ (Lamnek 1995, S. 71) ist innerhalb dieser Methode nicht vorgesehen.

Die Methode der „*Dialektik* ist sinnabhängig, zugleich sinn-verändernd und somit sinn-gebend“ (Langeveld/Danner 1981, S. 147, Hervorh. im Original). Die Dialektik als Methode arbeitet mit These und Antithese. Der dabei ablaufende Reflexionsprozess ermöglicht es, durch die Synthese zu einer höheren Qualität zu gelangen. Dabei werden bestehende Sinnstrukturen überschritten und neue Sinnstrukturen entwickelt (Langeveld/Danner 1981). Als reine Methode ist die Dialektik „ambivalent“ (Danner 1998, S. 212). Dadurch läuft sie Gefahr, sich „zu verselbstständigen und zum Schematismus“ (Danner 1998, S. 212) zu werden. Die Dialektik verliert so den Bezug zur Erziehungswirklichkeit.

Das Verstehen, Deuten und Auslegen von Texten ist die Domäne der *Hermeneutik*. Sie geht „dezidiert sinn-erhellend und sinn-verstehend“ (Langeveld/Danner 1981, S. 147) vor. Als Kunst der Auslegung hat sie eine lange Tradition. Wilhelm Dilthey (1973) entwickelte das Verstehen zu einer wissenschaftlich fundierten Technik und nannte diese Hermeneutik. Anknüpfungspunkte fand er bei Friedrich Schleiermacher (1993), der die Kunst der hermeneutischen Textauslegung im frühen 19. Jahrhundert als eine philosophische Verfahrensweise entwickelt hatte. Das hermeneutische Verstehen ist von Dilthey über Schleiermacher bis zu Hans-Georg Gadamer als eine den Geisteswissenschaften angemessene Art der Erkenntnisgewinnung entwickelt worden (Hufnagel 1976) und „macht den Kern des Erfassens von Erziehungswirklichkeit aus“ (Danner 1998, S. 34). „Die Hermeneutik [...] ist daher nicht etwa eine Methodenlehre der Geisteswissenschaften, sondern der Versuch einer Verständigung über das, was die Geisteswissenschaften über ihr methodisches Selbstbewußtsein hinaus in Wahrheit sind und was sie mit dem Ganzen unserer Welterfahrung verbindet“ (Gadamer 1986, S. 3).

Für die Pädagogik ergibt sich die Bedeutung der Hermeneutik im Verstehensprozess pädagogischer Theorien und pädagogischer Wirklichkeit. „Ihr Gegenstand sind alle pädagogischen Gegebenheiten, sofern sie durch Verstehen voll erschlossen werden können“ (Danner 1998, S. 110). Ein bedeutender Aufgabenbereich der „pädagogischen Hermeneutik“ existiert in dem „*Erhellen des Vorverständnisses* von praktischer und theoretischer Pädagogik“ (ebd. S. 111, Hervorh. im Original). Das bedeutet, den Sinn von Erziehung und Bildung vor seinem theoretischen Hintergrund zu durchschauen.

Innerhalb der Hermeneutik gibt es verschiedene Ausrichtungen. Die objektive

Hermeneutik von Oevermann versteht sich als eine strikt analytische Hermeneutik, die eine streng erfahrungswissenschaftliche, widerlegende Forschungsmethode ist. Anders die universale Hermeneutik von Gadamer, die das Verstehen unter Einbeziehung des gegenwärtigen Wissensstandes beschreibt.

2.1.1 Hermeneutisches Textverstehen nach Oevermann

Die von Oevermann entwickelte objektive Hermeneutik hat das Ziel, die „*objektiven Bedeutungsstrukturen*“ (Reichert 1991, S. 223) zu rekonstruieren. Dies geschieht mit Hilfe der kanonischen (als Vorbild dienend) Vorschriften der objektiven Hermeneutik. „Generell betreibt die objektive Hermeneutik nur Einzelfallanalysen. Standardisierte und großflächige Erhebungen werden aus methodologischen Gründen abgelehnt, denn nur die Erhebung nichtstandardisierter Daten und deren objektiv-hermeneutische Auslegung würde gültige Ergebnisse garantieren“ (Reichert 1991, S. 226). Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass die allgemeinen Handlungsstrukturen und die Sinnstrukturen in der Alltagswirklichkeit der untersuchten Personen und Texten erkennbar werden können. „Von der singulären (Einzelfallstrukturekonstruktion) zur allgemeinen Aussage (Strukturgeneralisierung) gelangt die objektive Hermeneutik mittels des Falsifikationsprinzips; Strukturrekonstruktion und Strukturgeneralisierung werden aufgefaßt als äußere Pole eines gerichteten Forschungsprozesses, in dem die Ergebnisse mehrerer Einzelfallstrukturekonstruktionen sich zu einer generellen Struktur verdichten“ (Reichert 1991, S. 226).

In Oevermanns Arbeiten lassen sich fünf unterschiedliche Varianten der Interpretation erkennen:

- „1. die summarische Interpretation eines Textes unter Heranziehung eines breiten Kontextwissens.
2. die Feinanalyse des Textes auf acht unterschiedlichen Ebenen, wobei vorab - auf der Ebene 0 - das Wissen um den äußeren Kontext und die Pragmatik eines Interaktionstyps expliziert und in der Analyse berücksichtigt werden.
3. die Sequenzanalyse jedes einzelnen Interaktionsbeitrages, ohne vorab den inneren und äußeren Kontext der Äußerung zu explizieren.
4. die ausführliche Interpretation der objektiven Sozialdaten aller an der Aktion

Beteiligten, bevor der zu interpretierende Text zur Hand genommen wird.

5. die Adaptation der Begrifflichkeit der objektiven Hermeneutik, ohne allerdings das Verfahren dazu anzuwenden“ (Reichert 1995, S. 225).

Auf diesem Weg sollen allgemeine Strukturen entdeckt, beschrieben und interpretiert werden. In der Interpretation wird der Text als Handlungsprotokoll realer Interaktionsprozesse verstanden.

In meiner Untersuchung geht es jedoch nicht um die Untersuchung von Einzelfällen, um daraus eine Generalstruktur abzuleiten. Die zu untersuchenden Texte sind wissenschaftliche Theorien und Konzepte für die pädagogische Praxis. Aus diesem Grund ist die Analyse der wissenschaftlichen Texte mit Hilfe der objektiven Hermeneutik nicht geeignet.

2.1.2 Hermeneutisches Textverstehen nach Gadamer

Verstehen im Sinne Gadammers ist im Kern historisch, meint jedoch keine Wiederherstellung des anfänglichen Verhältnisses durch Hineinversetzen und Abbilden. Vielmehr geht es um die Vermittlung der ursprünglichen Sinnintentionen eines Textes in die gegenwärtige Situation des Interpreten. So lehnt Gadamer den Kongenialgedanken ab, weil dadurch das Verstehen aus seiner eigenen geschichtlichen Bedingtheit herausgelöst wird (Gadamer 1986, S. 295). Wichtiger ist die historische Perspektive auf den Gegenstand selbst, um in den Prozess eingebunden zu sein. Verstehen bleibt ein unabschließbarer und endlos zu wiederholender Vorgang, dessen „Sinnlinie“ „notwendig in einer offenen Unbestimmtheit abbricht“ (Gadamer 1986, S. 345). Gadamer (1986) beschreibt den Verstehensprozess in seiner Zirkelstruktur unter verschiedenen Aspekten. Sowohl die Vorurteile, die jemand mitbringen muss, als auch die Anwendung dessen, woraufhin Verstehen erfolgt, gehören zum Verstehensvorgang. Das Verstehen selber und die Auslegung sind miteinander verschmolzen, wobei die Auslegung nur die explizite Form des Verstehens darstellt. „*Die Vollzugsweise des Verstehens ist die Auslegung*“ (Gadamer 1986, S. 392, hervorh. im Original). Alle diese Momente bilden eine integrale Einheit und keine sukzessive Abfolge trennbarer Prozessschritte. Verstehen bestimmt sich im Wesentlichen durch das Bewusstsein. In ihm spiegeln sich die Überlieferung und ihre Wirkungsgeschichte wider. Beide sind in jedem Verstehensvorgang obligat eingebettet.

Das *Vorurteil* ist ein notwendiges Vorverständnis von der Sache, das jemand schon mitbringen muss, wenn er sie verstehen will (Gadamer 1986). Es bildet die Grundvoraussetzung, um in den Zirkel des Verstehens treten zu können. „Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er [der Leser] wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfes, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht“ (Gadamer 1986, S. 271).

Vorurteile werden im Prozess des Verstehens verändert bzw. aufgehoben. Sie rücken durch die Auseinandersetzung mit dem Text in neue Zusammenhänge und werden geklärt. „Es gilt, der eigenen Voreingenommenheit innewohnend, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellen und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen“ (Gadamer 1986, S. 274).

Im Verständnis der *Anwendung* bringt sich der Interpret selbst mit ein. Seine Vormeinungen werden der Sache selbst ausgesetzt und müssen sich bestätigen. Er und seine Situation sind der unverzichtbare Zielpunkt, auf den Verstehen hinausläuft. Das Verstehen ist nie losgelöst von dem, woraufhin es verstanden wird. Bei Gadamer (1986) ist die Anwendung ein integraler Bestandteil des Verstehensprozesses und meint im Wesentlichen die Überbrückung der Zeitabstände und die Verschmelzung von Sinnhorizonten. Anwendung zielt dabei auf die Bewährung des erlangten Vorverständnisses an der Sache und mündet wieder ein in den Zirkel des Verstehens. „Es gibt keine andere ‚Objektivität‘ als die Bewährung“ (Gadamer 1986, S. 272).

Die wichtigste Methode allen Verstehens ist die *Überlieferung*. Für Gadamer ist sie als abgelaufene Wirklichkeit die wichtigste Voraussetzung allen Verstehens. Die Überlieferung sichert das Verstehen und dient ihm als unbefragte Grundlage. „Die Antizipation von Sinn, die unser Verhältnis eines Textes leitet, ist nicht eine Handlung der Subjektivität, sondern vielmehr bestimmt sie sich aus der Gemeinsamkeit, die uns mit der Überlieferung verbindet. Diese Gemeinsamkeit aber ist in unserem Verhältnis zur Überlieferung in beständiger Bildung begriffen. Sie ist nicht einfach eine Voraussetzung, unter der wir schon immer stehen, sondern wir erstellen sie

selbst, sofern wir verstehen, am Überlieferungsgeschehen teilhaben und es dadurch selber weiter bestimmen“ (Gadamer 1986, S. 298). Überlieferung bringt die Verknüpfung der Dinge mit uns selbst hervor und macht die Inhalte für uns erst erlebbar.

Hermeneutisches Verstehen im Sinne Gadamers vermittelt zwischen der ursprünglichen Sinnintention des Autors und dem Sinnhorizont des Interpreten. Dazu ist ein Vorverständnis von der Sache notwendig und die Herstellung eines Anwendungsbezugs auf das zu Verstehende. In der sich daraus entwickelnden hermeneutischen Situation muss berücksichtigt werden, dass diese nie vollständig transparent wird, da der Interpret selbst Teil des Verstehensprozesses bleibt und aus diesem Prozess nicht heraustreten kann (Gadamer 1986). „*Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung*“ (Gadamer 1986, S. 311, Hervorh. im Original) und dieser ermöglicht erst ein wirkliches Verstehen, als ein Sich - in - die – Lage - Versetzen. „Ein mit methodischem Bewußtsein geführtes Verstehen wird bestrebt sein müssen, seine Antizipation nicht einfach zu vollziehen, sondern sie selber bewußt zu machen, um sie zu kontrollieren und dadurch von den Sachen her das rechte Verständnis zu gewinnen“ (Gadamer 1986, S. 274).

Durch „*Gadamer* ergeben sich neue Möglichkeiten eines hermeneutischen Ansatzes für die Pädagogik“ (Danner 1998, S. 34, hervorh. im Original), denn die Hermeneutik in seinem Sinn verstanden versucht, die ursprünglichen Aussagen des Autors in den Sinnzusammenhang des Interpreten zu rücken (Hufnagel 1976). Unter Anwendung der Regeln hermeneutischen Textverstehens von Danner (1998) werden durch die Interpretation der soziale Sinn bzw. die Konstrukte gesellschaftlicher Wirklichkeit herausgearbeitet. „Die bewußte Berücksichtigung des Prinzips der subjektiven Interpretation und der Ausdeutbarkeit von Texten führt zu einer größeren Umsicht im Umgang mit den Texten“ (Hopf 1979, S. 22).

2.1.3 Regeln hermeneutischen Textverstehens

Danners Regeln für ein Textverstehen beschreiben die Systematik des Verstehens und stellen das methodische Gerüst bereit, um ein Verstehen aus dem Blickwinkel von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu ermöglichen. So „wird in einer pädagogischen Hermeneutik die Pädagogik als Praxis berücksichtigt“ (Danner 1998, S. 93). Pädagogisches Verstehen orientiert sich dabei an der pädagogischen

Verantwortung, versucht einzelne Erziehungssituationen zu durchschauen und diese in komplexe Erziehungszusammenhänge einzuordnen. So „kann in die Aufgabe einer pädagogischen Hermeneutik das Alltags-Verstehen einbezogen werden, wie es sich in der *Erziehungswirklichkeit* unentwegt abspielt“ (Danner 1998, S. 93, Hervorh. im Original).

Um jedoch nicht Beliebigkeit zu erzeugen, ist es wichtig, dass das hermeneutische Vorgehen den generellen Kriterien der Forschung genügt.

Nach Danner (1998) sind beim hermeneutischen Verstehen folgende Schritte zu beachten:

1. Vorbereitende Interpretation

- Ist der Text authentisch?
- Wie ist mein Vorverständnis?
- Was ist meine Fragestellung?
- Welche Kernaussage beinhaltet der Text?

2. Textimmanente Interpretation

- Semantische und syntaktische Strukturen in hermeneutischen Zirkeln untersuchen (zwischen dem Ganzen und den Teilen hin- und hergehen).
- Regeln der Logik berücksichtigen, den Text eventuell gliedern (im Groben wie im Einzelnen).
- Bei Nichtverstehen wird der Autor als vernünftig angenommen, so dass das Nichtverstehen zunächst einmal zu Lasten des Interpreten geht.

3. Koordinierte Interpretation

- Kontext zum Gesamtwerk des Autors.
- Voraussetzungen des Autors, sofern möglich, aufdecken (politische, religiöse Einstellungen etc.).
- Eruierten Textsinn in eine konkrete Erziehungssituation übersetzen, also aktualisieren.
- Verstandenes als Hypothese formulieren, verifizieren oder falsifizieren.

Das hermeneutische Verstehen als Methode soll im Wesentlichen das wissenschaftliche Vorgehen leiten und stellt eine bestimmte Art und Weise dar, sich der Wirklichkeit zu nähern.

Die unterschiedlichen Texte werden so „miteinander in Einklang“ (Danner 1998, S. 97) gebracht und pädagogisch verstanden.

2.2 Begründung der Methodenwahl

Für die Arbeit wurde eine Vorgehensweise gewählt, die sich auf das hermeneutische Verständnis von Gadamer stützt. Mit diesem hermeneutischen Verständnis ist die Vermittlung zwischen ursprünglichen Sinnintentionen eines Textes und der gegenwärtigen Situation des Interpreten möglich. Sie gestattet die Betrachtung von Texten unter aktuellen Fragestellungen. Das Verstehen eines Textes geht dabei von der „offenen Unbestimmtheit“ (Gadamer 1986, S. 345) aus und ermöglicht deshalb eine Betrachtungsweise unter gänzlich neuen Gesichtspunkten. Den Ausgangspunkt des Verstehens bildet das Vorwissen des Interpreten oder, wie Gadamer es formuliert, die Vorurteile des Betrachters. Mit diesem Vorwissen erfolgen die aktive Auseinandersetzung und die Auslegung der Inhalte. Der Erkenntnisprozess ist so nicht nur ein nüchternes Verstehen, sondern ein gewissenhaftes Erforschen. Gleichzeitig erfolgt in der Auslegung eine umfassende Kontrolle des Vorwissens des Interpreten.

Das hermeneutische Verstehen als Methode ist eine sinnvolle Alternative zu den Ansätzen der quantitativen Forschungen (Danner 1989). Im Falle dieser Arbeit bedeutet das, anhand der Analyse der ausgewählten Identitätskonzepte und bewegungspädagogischer Konzepte das gegenwärtige Verständnis von Identität und Bewegung festzustellen, um dann die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Identität herauszuarbeiten. In der weiteren hermeneutischen Annäherung werden die gemeinsamen Bezugspunkte herausgearbeitet, die zwischen den Identitätstheorien und den bewegungspädagogischen Konzepten bestehen, um den Zusammenhang zwischen Identitätsentwicklung und Bewegungsentwicklung bzw. Bewegungsförderung festzuhalten. So kann ermittelt werden, in welcher Weise sich die Prozesse der Bewegungsentwicklung und der Identitätsentwicklung zueinander verhalten (vgl. Kap. 1.4). Die dabei zu entwickelnden Kriterien für eine identitätsfördernde Bewegte Schule gestattet es, die Konzepte der Bewegten Schule

zu analysieren. Damit ist der Vergleich möglich, ob bzw. wie die einzelnen Konzepte der Bewegten Schule die Entwicklung der Identität durch Bewegung fördern.

3 Der Zusammenhang von Identität und Bewegung in den Identitätskonzepten

Den zu untersuchenden Theorien liegen bestimmte Modellvorstellungen vom Menschen und / oder der Gesellschaft zugrunde. Von diesen Modellvorstellungen ausgehend definieren sie Identität und treffen grundlegende Aussagen. Es werden in sich stimmige Begriffsbestimmungen und Erklärungen ausgewählter Aspekte der Identität erörtert. Für meine Untersuchung sind dabei die Identitätsentwicklung des Menschen, die Bedeutung der gesellschaftlichen Strukturen für die Identitätsentwicklung und die Zusammenhänge dieser beiden Aspekte von Bedeutung. Im folgenden Kapitel werden ausgewählte Identitätstheorien analysiert. Durch diese Analyse kann die Vielfältigkeit, die Identität ausmacht, erforscht werden. Von Bedeutung ist ebenso der Entwicklungsprozess der Identität. Diesbezüglich werden die Besonderheiten im Entwicklungsverlauf der Identität herausgearbeitet. Die Theorien werden unter der Fragestellung nach der Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung der Identität analysiert (vgl. Kapitel 1.4).

Die Gliederung ermöglicht zu Beginn die Auseinandersetzung mit der Theorie von Erikson, der für den Identitätsbegriff eine gewisse Urheberschaft hat⁴. Daran anschließend folgt die Theorie von Mead. Habermas knüpft an Meads Theorien an und führt sie mit seiner kritischen Gesellschaftstheorie zusammen. Abschließend wird das Habituskonzept von Bourdieu besprochen, das die gesellschaftliche Wirklichkeit als soziale Konstruktion beschreibt.

Der psychoanalytische Ansatz von Erikson zeigt das Spannungsverhältnis zwischen der inneren menschlichen Natur mit ihren Motiven und Trieben und der gesellschaftlichen Natur mit ihren sozialen Normen und Sanktionen, das die gesamte Persönlichkeitsentwicklung über die Lebensspanne hinweg charakterisiert (Hurrelmann 2002). Mit dem Identitätskonzept ist vor allem eine psychoanalytische bzw. ich-psychologisch begründete Theorie gefunden worden.

⁴ Erikson war zwar nicht der erste Psychologe, der die Identität beschrieb. Es waren jedoch seine Schriften, die dem Begriff der „Identität“ zu seiner Anerkennung verholfen haben (vgl. dazu auch Schweitzer, 1985).

Meads Theorie des Symbolischen Interaktionismus, eine soziologisch-sozialpsychologische Konzeption, ermöglicht die Analyse der Bildung und Entwicklung der Identität innerhalb sozialer Interaktionsstrukturen. Grundlage seiner Konzeption ist die Auseinandersetzung des Menschen mit der natürlichen und sozialen Umwelt. Vergesellschaftung und Individuation sind für Mead (1980, 1983) zwei aufeinander bezogene Dimensionen, die im gemeinsamen Wechselspiel die Entstehung des menschlichen Subjekts möglich machen (Hurrelmann 2002).

Ziel des Modells von Habermas ist es, die soziale Konstruktion zu erfassen, die einem Individuum als handelnder Person entgegenwirkt und dadurch die Entwicklung seiner Identität beeinflusst. Er verbindet dabei die analytische Ich-Psychologie, die kognitivistische Entwicklungspsychologie und den symbolischen Interaktionismus zu einer interaktionistischen Entwicklungstheorie der Identität.

Bourdieu's Theorie des konstruktivistischen Strukturalismus erklärt, wie der soziale Status von Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsformen von Menschen durch die bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen geprägt wird. So wird der Zusammenhang zwischen sozialen, ökonomischen und kulturellen Strukturen und den persönlichen Entwicklungsbedingungen des Menschen in einer Gesellschaft hergestellt bzw. analysiert.

3.1 Die Identitätstheorie von Erikson

Erik H. Erikson ist einer der herausragendsten Psychoanalytiker des 20. Jahrhunderts. Er entwickelte Anfang der 40er Jahre auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse von Freud sein Konzept der Ich-Identität. Im Gegensatz zu Freud verweist Erikson bei der Erforschung der Ursache menschlicher Entwicklung nicht auf die Sexualität, sondern im Mittelpunkt seiner Untersuchungen stehen Prozesse der Sozialisation. Dabei geht es ihm vorrangig um die Frage, wie sich das Individuum in Relation zur Gesellschaft verhält und inwiefern es eingebunden ist in gesellschaftliche wie historische Prozesse. In diesem Zusammenhang erweitert Erikson die Betrachtungsperspektive, indem er auch den Einfluss gesellschaftlicher Gruppen, wie z. B. Peer-Groups, mit einbezieht (Maier 1983). Dabei versucht er mit seinem Begriff der Identität Bezug zu nehmen auf bewusste oder unbewusste Leistungen der Ich-Synthese, der Konstruktion und Rekonstruktion einer Kontinuität der Person über die Zeit oder einer Konsistenz der

Person angesichts der Vielfältigkeit ihrer Antriebe und der differenzierten Erwartungen der sozialen Umwelt.

Für Erikson ist somit „Identität“ ein psychosozialer Begriff, der eine Brücke zwischen Soziologie und Psychologie bzw. Psychoanalyse schlagen soll (Erikson 1971, 1982). Er bezeichnet seinen Ansatz deshalb als psychosozial, weil er die Entwicklung von Identität als einen lebenslang stattfindenden Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Gesellschaft betrachtet. Die psychosoziale Entwicklung der Identität verläuft dabei Erikson zufolge nach dem „epigenetischen Prinzip“ (Erikson 1981b, S. 57), wobei es einen anthropologisch-universellen „Grundplan“ gibt, demzufolge sich Identität im Verlauf einzelner, der Reihe nach ablaufender Lebensphasen ausbildet (dabei sind die vorherigen Phasen der jeweils aktuellen Phase immanent). Wesentlich sind dabei die affektiven Kräfte des Individuums, die es handeln lassen (Zimbardo 1992).

3.1.1 Die Entstehung und Umgestaltung der Identität im Lebenszyklus

Identität ist für Erikson nie „als eine ‚Errungenschaft‘ in der Form eines Panzers der Persönlichkeit oder sonst als irgend etwas Statisches und Unveränderliches ‚festgelegt‘“ (Erikson 1981a, S. 20). Vielmehr geht es ihm darum, die Entwicklung und Veränderung des Selbsterlebten in den einzelnen Phasen des Lebenszyklus nachzuvollziehen. Beginnend im Säuglingsalter bis hin zum reifen Erwachsenenalter hat Erikson acht Phasen der psychosozialen Identitätsentwicklung identifiziert. Sein Hauptaugenmerk gilt der Entwicklung bis zur Adoleszenz. Entwicklung, so Erikson (1995b, S. 59), ist eine „zeitlich fortschreitende [...] Differenzierung von Komponenten“ der Persönlichkeit. Probleme im Fortschreiten dieser individuellen Entfaltung sind nicht etwa „Betriebsunfälle“. Sie sind vorausbestimmt, weil sie von Geburt an existieren (Erikson 1995b). In jedem Stadium der Entwicklung gibt es für Erikson eine spezifische Aufgabe, die das Kind und seine Umgebung erfüllen müssen. Bei erfolgreicher Erfüllung dieser Aufgabe entwickeln sich positive Grundqualitäten, die von der Persönlichkeit dann angenommen werden, während es bei einem Versagen entsprechend negative Qualitäten sind. So schlägt Erikson für jedes Stadium ein Eigenschaftspaar vor, das das positive bzw. negative Ergebnis der wichtigsten Vorgänge darstellt (Erikson 1995a).

Tab. 1 Entwicklung nach Erikson (modifiziert nach Erikson 1995a, S. 268.)

Lebensphasen	I Oral-sensorisch	II Muskulär-anal	III Loko-motorisch-genital	IV Latenz	V Pubertät und Adoleszenz	VI Frühes Erwachsenen-Alter	VII Erwachsenen-Alter	VIII Reife
Spezifische Entwicklungsaufgabe	Urvertrauen gegen Misstrauen	Autonomie gegen Scham und Zweifel	Initiative gegen Schuldgefühl	Tätigkeit gegen Minderwertigkeitsgefühle	Identität gegen Rollenkonfusion	Intimität gegen Isolierung	Zeugende Fähigkeit gegen Stagnation	Ich-Integrität gegen Verzweiflung

Erikson geht davon aus, dass diese acht kritischen Perioden „durch die Bereitschaft des menschlichen Organismus bestimmt sind, einen sich ausweitenden sozialen Horizont bewusst wahrzunehmen und handeln zu erleben“ (Erikson 1995b, S. 58). Diese Krise muss jedes Individuum durchlaufen, selbstständig verarbeiten und lösen. Dabei geht Erikson davon aus, dass am Ende der jeweiligen Phase eine bleibende Lösung der Krise erfolgt (Erikson 1981b). Findet das Individuum hingegen keine angemessene Lösung, besteht die Gefahr, dass es auch an den folgenden Konflikten scheitert - und sich nur bedingt oder gar nicht in die Gesellschaft einfügen kann.

In jeder Entwicklungsstufe, deren roter Faden die Suche nach der eigenen Identität ist, nimmt ein spezieller Personenkreis Einfluss auf die Entwicklung des Einzelnen. Dieser Personenkreis, der sich im Verlauf der menschlichen Entwicklung verändert, formt das Verständnis des Individuums von Gut und Böse maßgeblich (Erikson 1995b). Er gibt dem Einzelnen Richtlinien an die Hand, nach denen er sich in der Gesellschaft bewegen kann - und die er beachten muss, möchte er Teil dieser Gesellschaft sein.

Ich beschränke mich in meiner nun folgenden Auseinandersetzung auf die dritte und vierte Stufe, da diese im Rahmen des Themas - Identität - Bewegung - Schule - die relevanten Lebensphasen sind.

Die dritte Phase, in der sich Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren befinden, bezeichnet Erikson als „Initiative gegen Schuldgefühl“. Die Vergrößerung der Bewegungsfreiheit des Kindes, die Vervollkommnung der Sprache und eine größere Vorstellungskraft ermöglichen es dem Kind in dieser Phase, seine Umwelt vielfältiger und intensiver wahrzunehmen. Das Kind wird „mehr es selbst“ (Erikson 1995a, S. 249), wird lebhafter und zielstrebig in seinem Tun. Dabei nehmen Fähigkeiten wie Selbst - Beobachtung und Selbst - Entscheidung als Zeichen von hinzugewonnener Autonomie zu und bestimmen maßgeblich die Handlungen des Kindes. Die

entstandenen Möglichkeiten der freien Fortbewegung und der kindlichen Schöpferkraft werden nun vervollständigt durch eine weitere wesentliche soziale Modalität: das Machen. Mit Freude übernehmen die Kinder Tätigkeiten, auch wenn ihre geistigen Vorstellungen von der Umsetzung ihrer Vorhaben stark von ihren körperlichen Voraussetzungen begrenzt werden. Sie verfügen über so viel Energie, dass Misserfolge schnell vergessen sind und sie weiter zielstrebig daran arbeiten, um das, was ihnen schätzenswert erscheint, zu erreichen (Erikson 1995a). Dabei wächst die Fähigkeit zur Selbstregulation ebenso wie das Vermögen, Verantwortung zu übernehmen. Erfüllung finden die Kinder, wenn sie die Möglichkeit dazu erhalten, teilzuhaben an gesellschaftlichen Strukturen und Vorgängen. So erhalten sie gleichzeitig „einen ersten Einblick in Institutionen, Funktionen und Rollen“ (Erikson 1995a, S. 251) und können eigenverantwortlich mitwirken. Zugleich beginnt für die Kinder eine bewusste Auseinandersetzung mit Werkzeugen und Spielgeräten, mit deren Hilfe sie individuelle Erfahrungen und Umwelterfahrungen sammeln.

Erikson stellt fest, „daß gemäß der Weisheit des Grundplanes das Kind zu keiner Zeit bereiter ist, schnell und begierig zu lernen, zu wachsen im Sinn geteilter Verpflichtung und Leistungen, als während dieser Periode seiner Entwicklung“ (Erikson 1995a, S. 252). Kinder sind in dieser Zeit bereit, mit anderen zusammenzuarbeiten, voneinander zu lernen bzw. anderen nachzueifern mit dem Ziel, Erfolg zu haben und über diesen Erfolg Anerkennung und Gleichwertigkeit zu erleben. Die Kinder orientieren sich dabei am Leben der Erwachsenen und versuchen dieses nachzuahmen. Dabei entdecken sie die „Richtung und Zweckhaftigkeit“ (Erikson 1995a, S. 270) ihres Tuns und Handelns.

Im Bezug auf das vierte Stadium der Entwicklung – Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren – setzt Erikson Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl, in anderen Veröffentlichungen verwendet Erikson für diese Phase auch die Bezeichnung „Leistung gegen Minderwertigkeitsgefühl“ bzw. „Tätigkeit gegen Minderwertigkeitsgefühl“ (Erikson 1981a,b, 1995a). Werksinn ist dabei das Gefühl der Fähigkeit, Dinge zu bewältigen - und zwar gut zu bewältigen. Das Kind entwickelt die Freude an der Vollendung einer Arbeit und identifiziert sich mit dem Ergebnis dieser Arbeit. Somit scheint das Kind bereits für den „Eintritt ins Leben“ vorbereitet zu sein und versucht sich nun Anerkennung zu verschaffen, indem es etwas leistet. Die Auseinandersetzung mit den Werkzeugen erfolgt intensiver und das Interesse, einmal begonnene Arbeiten zu beenden, verstärkt sich durch „anhaltende

Aufmerksamkeit und ausdauernden Fleiß“ (Erikson 1995a, S. 253). Wesentlich in dieser Phase ist die Parallelität zwischen der Aneignung von Kulturtechniken und der zielgerichteten Unterweisung. Dabei spielen nicht nur Institutionen, Lehrer und Eltern eine wichtige Rolle, sondern auch der Umgang mit älteren Kindern, von denen Kinder in dieser Phase ihrer Entwicklung wichtige gesellschaftliche Techniken übernehmen. Einerseits versuchen die Kinder innerhalb ihrer eigenen Gruppe Anerkennung zu finden, gleichzeitig vergleichen sie ihre Arbeiten aber bereits mit den Ergebnissen der Erwachsenen (Erikson 1995a). Der bestehende Werksinn bezieht sich aber nicht nur auf das bloße Erfüllen von Aufgaben, auch „das Tun neben und mit anderen“ als Teil des „Leistens“ erfahren die Kinder (Erikson 1995a). In eine Krise gerät das Kind, wenn ihm die Anerkennung für seine Tätigkeiten versagt bleibt. Fehlt diese „werkmäßige“ Anerkennung, dann entwickelt das Kind ein Gefühl der „Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit“ (Erikson 1995a, S. 254).

Erikson (1995a, S. 270) beschreibt für diese Phase die Grundtugenden der „Methode“ und des „Könnens“, die als bleibendes Ergebnis bei Kindern entwickelt werden.

Identitätsfindung im Hinblick auf entwicklungspsychologische Aspekte bedeutet, aus all den abwechselnden Kräften, Stadien und Aspekten des Lebens immer wieder die Ganzheit der Persönlichkeit herzustellen. Das Ich versucht dabei stets, die verschiedenen Kräfte, die in ihm und auf es wirken, zu synthetisieren. So wird der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu einer Differenzierung und Integration einer ständig komplizierter werdenden psychophysischen Organisation auf einem stets höheren Niveau. Erikson spricht von einer sich entfaltenden Konfiguration, bei der allmählich konstitutionelle Rahmenbedingungen, individuelle Interessen, persönliche Neigungen, grundlegende Einstellungen und funktionierende Schutzmechanismen angepasst werden (Erikson 1988). Dies wird von jedem Einzelnen als eine immer komplexer werdende Lebenswelt empfunden, in der täglich neue Situationen und Informationen zu verarbeiten sind. Grundlage für die erfolgreiche Bewältigung dieser neuen Situationen bilden die bereits bestehenden kognitiven Schemata, mit deren Hilfe Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges verarbeitet wird.

Erikson lokalisiert Identität dabei als die „Elastizität, in den Wandlungsprozessen wesentliche Grundformen zu bewahren“ (Erikson 1966, S. 87). Wesentlich für das

Individuum sind Beweglichkeit, die Überprüfung einer gefestigten Einstellung, die Herausforderung, sich Neuem zu stellen und den Mut für Veränderungen aufzubringen. Gleichzeitig geht es aber trotz dieser großen Flexibilität und Weiterentwicklung darum, sich selbst treu zu bleiben und nicht urteilslos allen aktuellen Beeinflussungen nachzugeben. Was eine stabile Identität anbetrifft, so glaubt Erikson, dass bereits im Kindesalter Anhaltspunkte des Identitätserlebens deutlich werden. Diese basieren noch auf einer spielerischen Grundlage, bilden jedoch eine fundamentale Voraussetzung für die spätere Reife einer Persönlichkeit. Erikson unterscheidet drei große Etappen der Persönlichkeitsentwicklung: die Introjektionen des Säuglings, d.h. die Übernahme fremder Anschauungen und Verhaltensweisen in die eigene Person, die Identifikationen des Kindes und schließlich die Verarbeitung der Introjektionen und Identifizierung im Rahmen einer persönlichen Identität am Ende des Jugendalters (Erikson 1981b).

Identität ist nach Erikson „dort am gesichertsten, wo sie in Aktivität begründet ist“ (Erikson 1975, S. 119). Neben dem Wunsch nach Sicherheit und Liebe hat der Mensch ein elementares Bedürfnis nach Kompetenz und möchte schon von früh auf etwas bewegen, seine Talente erproben, sich in seiner Arbeit selbst verwirklichen und in seinem Beruf anerkannt sein. Schon beim Kleinkind lässt sich ein mächtiger Drang nach dem Ausprobieren seiner Kräfte und Geschicklichkeiten beobachten. Die damit verbundene Identifikation verläuft größtenteils über die Angleichung an wichtige Bezugspersonen. Wichtig ist, dass diese Bezugspersonen die Identifikationsversuche des Kindes lobend stimulieren und ihm dadurch ein Gefühl vermitteln, immer weitere Bereiche des Daseins aktiv beherrschen zu können (Erikson 1995a). Gerade diese Mischung aus körperlicher Meisterung, funktioneller Lust und sozialem Beifall beim Erlernen der Ich-Funktionen stärken Stolz und Selbstachtung des Kindes und verdichten sich allmählich zu der Überzeugung, „daß das Ich fähig ist, erfolgreiche Schritte in Richtung einer faßbaren kollektiven Zukunft zu tun, das sich zu einem gut organisierten Ich innerhalb einer sozialen Wirklichkeit entwickelt“ (Erikson 1981a, S. 47).

In diesen spielerischen Identifikationen sind nach Erikson eine Vielzahl von Selbstrepräsentanzen und Persönlichkeitsentwürfen zusammengefasst. Das Kind beginnt dabei ungeordnet Identifikationsmuster auszuprobieren, um sich bereits jetzt eine Erwartungsvorstellung davon zu bilden, wie es ist, älter zu sein. Diese Erwartungshaltungen werden zu Teilen der Identität, indem sie Schritt für Schritt in

entscheidenden Erfahrungssituationen auf ihre psychosoziale Zweckdienlichkeit hin geprüft werden (Erikson 1981a). Auf diese Weise werden Kindheitserfahrungen zu Bausteinen der Identität. „Die endgültige Identität, wie sie am Ende der Adoleszenz feststeht, ist also jeder einzelnen Identifizierung mit Individuen der Vergangenheit übergeordnet: sie schließt alle bedeutsamen Identifizierungen in sich, aber sie verändert sie auch, um ein einzigartiges und entsprechend zusammenhängendes Ganzes aus ihnen zu machen“ (Erikson 1981a, S. 165).

Erikson führt den Begriff „Identität“ ein unter dem Aspekt der organisierenden Tätigkeit des Ichs, die für Kohärenz und Individualität der Erfahrung sorgt (Erikson 1995b, S. 29). Dabei weist der Identitätsbegriff für Erikson drei verschiedene Elemente auf: „introspektive Erfahrung, beobachtbares Verhalten und unbewußte Prozesse“ (Erikson 1995b, S. 245). Grundlegend ausgebildet wird diese Identität nach Erikson dabei durch die Entwicklung der Ich - Qualität im Individuum, die auf der Interaktion zwischen Kind und Eltern unter Berücksichtigung ihrer wechselseitigen, instinktiven Bedürfnisse basiert. Den Entwicklungsbeginn des Ichs stellen die Erfahrungen innerhalb der Gruppe dar. Diese Gruppenidentität und ihr Verhältnis zu dem Individuum bilden den Rahmen für die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder. Die Gruppenidentität wird geprägt von historischen Aspekten, geographischen Möglichkeiten und wirtschaftlichen Zielrichtungen (Erikson 1981a). Aus der bestehenden Gruppenidentität muss das heranwachsende Kind „ein belebendes Gefühl der Realität aus der Bewußtheit beziehen, daß seine individuelle Art, Erfahrungen zu bemeistern, seine Ich - Synthese, eine erfolgreiche Variante einer Gruppenidentität ist und in Übereinstimmung mit deren Raum - Zeit und Lebensplan steht“ (Erikson 1981a, S. 46). Somit ist Identität immer verbunden mit einer bestimmten Gesellschaftsstruktur, die die individuelle Entwicklung grundlegend beeinflusst. Die Verbindung zwischen dem Kind und der Gemeinschaft wird auf diese Weise gefestigt. Das Kind handelt also nicht nur funktionell, sondern gleichzeitig in Bezug auf seine Gemeinschaft. Die sich daraus entwickelnde Identität bezeichnet Erikson als *Ich-Identität*.

„Aus der Wahrnehmung, daß seine individuelle Weise, Erfahrungen zu verarbeiten (seine Ich-Synthese), eine erfolgreiche Variante einer Gruppenidentität ist und im Einklang mit der Raum-Zeit und dem Lebensplan der Gruppe steht, muß das heranwachsende Kind ein belebendes Realitätsgefühl ableiten können“ (Erikson 1981b, S. 17). Dieses Gefühl macht den eigentlichen Inhalt der *Ich-Identität* aus.

Erikson grenzt diesen Begriff der Ich-Identität vom Begriff der *personalen Identität* wie folgt ab:

„Das bewußte Gefühl, eine personale Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen. Was wir hier Ich-Identität nennen wollen, meint also mehr als die bloße Tatsache des Existierens, vermittelt durch persönliche Identität; es ist die Ich-Qualität dieser persönlichen Existenz. So ist Ich-Identität unter diesem subjektiven Aspekt das Gewahrwerden der Tatsache, daß in den synthetisierenden Methoden des Ichs eine Gleichheit und Kontinuität herrscht und daß diese Methoden wirksam dazu dienen, die eigene Gleichheit und Kontinuität auch in den Augen der anderen zu gewährleisten“ (Erikson 1981b, S. 18). Die personale Identität umfasst vier Aspekte: 1. ein bewusstes Gefühl der Identität, 2. eigene Wahrnehmung biografischer Gleichheit und Kontinuität, 3. Wahrnehmung dieser Gleichheit und Kontinuität durch andere und 4. ergibt sich personale Identität aus einer synthetisierenden Leistungen des Ichs, durch die subjektive Konstruktion biografischer Kontinuität.

Für Erikson umfasst demnach die Identität sowohl personale Inhalte wie auch formale Kompetenzen. Die Inhalte betreffen das Individuum selbst und seine einmal getroffenen Entscheidungen und Festlegungen. Wichtig beim Treffen dieser Entscheidungen ist es für das Kind, durch diesen Entschluss Anerkennung zu finden und eine inhaltliche Bindung an diese selbst gewählten Entscheidungen herzustellen. Bei den formalen Kompetenzen geht es um die Fähigkeit des heranwachsenden Kindes, normative Entwicklungskrisen erfolgreich bewältigt zu haben und dabei die innere Kontinuität und Einheitlichkeit aufrechtzuerhalten zu haben. Die Begriffe „personale Identität“ und „Gruppenidentität“ bauen bei Erikson aufeinander auf (1995b).

Er versteht die Bildung von Identität als einen Dialog zwischen der Gemeinschaft und den sie formenden Individuen und stellt ihn als eine Auseinandersetzung zwischen der Persönlichkeit und den sie formenden Faktoren dar. Zur Identität eines Individuums gehört daher die Verbindung mit einer besonderen Gesellschaftsstruktur wesentlich dazu. Identität ist bei Erikson offenbar eine Leistung des Ichs, wobei diese angesichts stets neuer Entwicklungsaufgaben und Krisen ein kontinuierliches,

harmonisches Selbst aufbaut und permanent an ihrer Aufrechterhaltung arbeitet. Für die Individuen bedeutet dies, dass sie im Zentrum ihrer eigenen Erfahrung stehen; dass die Handlungen, die sie planen, von ihnen selbst ausgehen und sie nicht herumgestoßen werden; und schließlich, dass sie selbst aktiv sind, andere aktivieren und sich auch von anderen aktivieren lassen, und sich selbst durch schwierige Lagen nicht passiv oder untätig machen lassen (Erikson 1975). Identität wird somit bei Erikson nicht nur erlebt, sondern auch als Erfahrung von Kraft und Souveränität empfunden, die „bei jedem Schritt in Kindheit und Jugend durch die greifbare Tatsache sozialer Gesundheit ein zunehmendes Gefühl der Ichstärke schafft“ (Erikson 1995b, S. 240).

3.1.2 Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit in diesem Konzept

In seinem psychosozialen Modell der Identitätsentwicklung weist Erikson der Bewegung zunächst eine wesentliche Rolle zu. Basierend auf der Genese des menschlichen Organismus entwirft Erikson sein Identitätskonzept.

In der Phase *Initiative gegen Schuldgefühl* erfährt das Kind mehr sein Selbst. Durch wachsende Bewegungsfreiheit und selbstständiges Tun wird dem Kind seine Eigenständigkeit bewusst. Spielräume bieten Gelegenheit, die erlangte Unabhängigkeit zu erproben und zu erfahren. Selbst etwas zu machen erhält einen sozialen Stellenwert. Diese erlebte Autonomie ist ein Anzeichen für eigene Identität. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird zu diesem Zeitpunkt körperlich erfahren, denn auf Körperlichkeit bzw. Bewegungen basieren die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Bei Erikson wird dieser Aspekt von Körperlichkeit und Bewegung als „Initiative“ bezeichnet. Sie ist erforderlich, damit sich das Individuum einer Sache ganz annehmen kann. „Initiative ist ein unerlässlicher Teil jeder Tat und der Mensch bedarf eines Gefühls der Initiative für alles was er lernt und was er tut, vom Obsteinsammeln bis zu einem System für ein Unternehmen“ (Erikson 1995b, S. 249 f.).

Die Bewegung fungiert im Verlauf der vierten Phase *Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl* als Medium zur Umsetzung des Werksinns. Das Kind bedient sich in dieser Zeit der Bewegung, um seine Umwelt erfolgreich zu gestalten und Anerkennung zu erhalten. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt handelnd. Die Bewegung wird so zum Instrumentarium der Entwicklung der Identität.

Bewegung ist die Grundlage der Aneignung der sozialen Umwelt. Identitätsbestätigung wird durch nachahmendes Handeln erreicht. Nachahmung bedeutet dabei auch, Bewegungen zu imitieren. Das Kind erprobt Gesten und Verhaltensnormen, übt sie gleichzeitig ein und bewahrt sie so im Körper auf. Die Aneignung der Kulturtechniken über Bewegung ist die körperliche Verinnerlichung von gesellschaftlich strukturierten Handlungen. Verbunden mit Bewegung wird Fleiß als ein Aspekt von körperlicher Ausdauer erprobt. Im Tun werden körperliche Grenzerfahrungen erlebt. Etwas zu leisten und zu erreichen eröffnet die Möglichkeit, sein Tun auch körperlich zu empfinden. „Es [= das Kind, d. V.] hat seine erreichbare Umgebung und seine Körpermodi bemeistert. [...] und es ist nun bereit, sich Handfertigkeiten und Aufgaben zuzuwenden, die den bloßen Ausdruck seiner Körperfähigkeiten oder den Lustgewinn an der Funktion seiner Gliedmaßen weit überschreitet. Es entwickelt Werksinn, d. h. es paßt sich den anorganischen Gesetzen der Werkzeugwelt an“ (Erikson 1995b, S. 253).

In der Phase *Identität gegen Rollenkonfusion* räumt Erikson der Bewegung eine essenzielle Bedeutung ein. In der Adoleszenz – dem körperlichen Wachstum und der sexuellen Reifung – basiert der Konflikt der Identitätsbildung und Rollenkonfusion auf einer körperlich-biologischen Veränderung. Vor diesem Hintergrund werden die bereits erworbenen Erfahrungen hinterfragt und überprüft. „Aber in der Pubertät werden alle Identifizierungen und alle Sicherungen, auf die man sich früher verlassen konnte, erneut in Frage gestellt, und zwar wegen des raschen Körperwachstums, das sich nur mit dem in der frühen Kindheit vergleichen läßt und dem sich jetzt die gänzlich neue Eigenschaft der physischen Geschlechtsreife zugesellt“ (Erikson 1981b, S. 106). Die Wahrnehmung der Bewegung als Erfahrungsmedium verändert sich. Die körperlich-biologischen Veränderungen des Körpers übertragen sich auch auf das Identitätsgefühl. Es müssen alle Erfahrungen unter den Bedingungen eines „neuen“ Körpers geprüft, verändert und neu eingeordnet werden. Alte Erfahrungen werden, mit dem sich veränderten Körper, neu erlebt und als „neue“ Erfahrungen empfunden. „Die sich herauskristallisierende Ich-Identität verknüpft also die frühen Kindheitsphasen, in denen der Körper und die Elternfiguren führend waren, mit den späteren Stadien“ (Erikson 1981b, S. 109).

Dieser Prozess bewegt sich zwischen Identitätsbildung und Rollenkonfusion. Die Jugendlichen müssen in diesem Stadium vergangene und aktuelle Erfahrungen harmonisieren, um zu einem „Identitätsgefühl“ zu gelangen. Das Gefühl der Ich-

Identität im Ergebnis der vollendeten Bewältigung dieser Krise hat für Erikson auch einen leiblichen Aspekt, der jedoch von ihm nicht explizit so benannt wird. „Die erkennbarsten Begleitumstände sind das Gefühl, Herr seines Körpers zu sein, zu wissen, daß man ‚auf dem rechten Weg ist‘, und eine innere Gewißheit, der Anerkennung derer, auf die es ankommt, sicher sein zu dürfen“ (Erikson 1995a, S. 147).

In Anlehnung an die psychosexuelle Entwicklungslehre von Freud erhalten Körper und Bewegung zunächst eine zentrale Rolle. Die Basis der Identitätsentwicklung bilden der menschliche Organismus und ihrer entwicklungsbedingten Triebe. Erikson betrachtet Körper und Bewegung in seiner sexuellen Konstruktion und Funktion. Infolgedessen beschränkt er sich in seiner Theorie auf biologische Aspekte der Körperlichkeit.

3.1.3 Fazit und kritische Würdigung

Eriksons psychosoziale Entwicklungstheorie betrachtet die Entwicklung der Persönlichkeit aus einer breiten Perspektive und befasst sich sowohl mit psychologischen als auch mit sozialen Variablen der Identitätsentwicklung. Die Festlegung der Identität erfolgt dabei nicht ausschließlich in der Kindheit, sondern ist als eine lebenslange Entwicklung zu verstehen. Das Konzept der Ich-Identität verortet Erikson in einem Lebenszyklus-Modell. Die darin vorgeschriebene Stufenfolge beschreibt die Entwicklung von körperlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen. Deren Entwicklung ist aus psychischer Sicht mit altersspezifischen Krisenerlebnissen und Bewältigungsversuchen verbunden. Aus sozialer Sicht müssen diesen Anforderungen berücksichtigt werden, d.h. dem Einzelnen müssen Unterstützung und Hilfe bei der Bewältigung dieser Krisen gegeben werden. Der Zeitpunkt der Krisen ergibt sich aus biologischen Prozessen sowie sozio-kulturellen Anforderungen. Die Lösung einer Krise hat Konsequenzen für den Umgang mit den Krisen in den folgenden Phasen. Bei erfolgreicher Bewältigung wird eine positive Eigenwahrnehmung entwickelt und die Identität entfaltet sich erfolgreich. Identität ist somit ein ständiger Prozess des Angleichens unterschiedlicher Einflüsse und Erwartungen. Versteht man diese Begriffsbestimmung als Anregung, so geht es dem Individuum auch um die eigene erlebte Veränderung.

Indem er in seinem Konzept der Identitätsentwicklung alle Lebensphasen von der

frühen Kindheit bis zum hohen Erwachsenenalter berücksichtigt, hat er einen progressiven Ansatz einer lebenslangen Identitätsentwicklung vorgelegt. Die besondere Syntheseleistung besteht darin, dass psychologische und soziologische Elemente zu einem Integrationskonzept verbunden werden. So gelingt es ihm, eine Kontinuität von Entwicklung herauszuarbeiten.

Wichtige Aspekte in der Theorie von Erikson sind dabei die Aktivität des Individuums und die bewusste Wahrnehmung der so erreichten Veränderungen zum einen und der persönlichen Wahrnehmung zum anderen. Durch die erfolgreiche Erledigung der Aufgaben können individuelle und gesellschaftliche Erfahrungen erlebt werden. Diese körperlich-leiblichen Erfahrungsdimensionen werden durch das "Machen" ermöglicht und Erikson akzentuiert diesen Bewegungsgesichtspunkt durch die Beschreibung der Bedeutung des Werksinn bzw. des Leistens und Könnens. Er schreibt auch der Identität eine zum Teil spielerische Grundlage zu (vgl. Kap. 3.1.1). Als Medium der Identitätsentwicklung erlangen die Leiblichkeit und die Körperlichkeit jedoch nur in den Anfangsstadien, also im frühen Kindesalter eine Bedeutung. In der Gesamtbetrachtung der Theorie erhält die Bewegung keine fundamentale Stellung. Sie wird zu stark unter einem entwicklungspsychologischen Aspekt betrachtet. Die sich daraus ergebende Körperauffassung folgt einem biologischen Verständnis. Erikson beschreibt zwar die Ganzheit des Individuums, versäumt dennoch eine umfassende leibliche Betrachtung und fokussiert die Entwicklung der Identität aus einer psychosozialen Perspektive. Identität im Sinne Erikson ist somit eine kognitive Leistung, die durch die Synthese vergangener Erfahrungen erreicht wird. Der körperlich-leibliche Aspekt der Entwicklung der Identität wird in Eriksons Theorie nicht kategorisiert.

3.2 Die Theorie des Selbst bei Mead

Die Entstehung der Theorien des Symbolischen Interaktionismus war möglich, weil Mead in seinem Forschungsprogramm grundlegende soziologische Fragen verfolgte. Dazu gehörte die Unterscheidung zwischen physischer Umwelt und soziokultureller Umwelt des Menschen, die Wechselwirkung zwischen Wahrnehmung und Handeln und das Thema Individuum und Gesellschaft. Der unmittelbare Zusammenhang dieser Fragen legt es nahe, sie gleichzeitig zu behandeln und nur den Schwerpunkt auf das eine oder auf das andere Thema zu verlagern (Helle 2001).

Mead integrierte die Ansätze von W. James und Cooley zu einer umfassenderen Theorie der Entwicklung der Identität. Ein wichtiger Faktor für die Genese der Identität ist die Kommunikation bzw. symbolische Interaktion.

3.2.1 Identität als Ergebnis der Selbstreflexion

Mead setzt sich mit dem Thema Identität bzw. Selbst (das in den Originaltexten verwendete „self“ wird in der Literatur sowohl als „Selbst“ als auch als „Identität“ übersetzt) aus einer behavioristisch eingefärbten, sozialpsychologischen Perspektive auseinander. Als das wesentliche psychologische Problem der Identität beschäftigt ihn die Frage: „Wie kann ein Einzelner (erfahrungsmäßig) so aus sich heraustreten, daß er für sich selbst zum Objekt wird?“ (Mead 1968, S. 180). Diese Frage beantwortet er soziologisch: „... die Lösung ergibt sich daraus, daß man sich an den gesellschaftlichen Verhaltensprozeß hält, in den die jeweilige Person eingeschaltet ist“ (Mead 1968, S. 180). Zu einem Selbst entwickelt sich ein Individuum also dadurch, dass es „sich selbst zum Objekt wird“. Diese Selbstreflexion ist keine bloß subjektive Angelegenheit des Individuums, sondern eingebettet in den gesellschaftlichen Rahmen, in dem die Person lebt. Genauer gesagt findet die Selbstverobjektivierung, so Mead (1968), auf der Basis symbolisch vermittelter Interaktion statt. Als das für soziale Interaktion wichtigste Symbol bezeichnet Mead (1968) die Sprache.

„Für die Identität ist es notwendig, daß die Person auf sich selbst reagiert. Dieses gesellschaftliche Verhalten liefert das Verhalten, in dem Identität auftritt. Außer dem sprachlichen kenne ich kein Verhalten, in dem der Einzelne sich selbst Objekt ist, und soweit ich sehen kann, ist der Einzelne solange keine Identität im reflexiven Sinn, als er nicht sich selbst Objekt ist“ (Mead 1968, S. 184). Mead zufolge entwickelt sich Identität ausschließlich innerhalb eines kommunikativen Prozesses, der entwicklungslogisch zunächst die Übermittlung nichtvokaler Gesten beinhaltet. Diese werden im weiteren Sozialisationsverlauf durch vokale Gesten zunehmend ersetzt. Für die Selbst - Entwicklung sind gerade die vokalen Gesten bedeutsam, vor allem dann, wenn sie zu einem signifikanten Symbol geworden sind.

„Zu einem signifikanten Symbol wird eine Geste, wenn sie auf das diese Geste ausführende Individuum die gleiche Wirkung ausübt wie auf das Individuum, an das die Geste gerichtet ist“ (Mead 1968, S. 85). Die hervorgehobene Stellung

signifikanter Gesten für den Prozess der Identitätsbildung sieht Mead darin, dass sie einen effektiveren Anpassungsmechanismus in sozialen Handlungen darstellen als es die einfachen, nicht-signifikanten Gesten tun, da sie - die signifikanten Gesten - voraussetzen, dass jedes in einer sozialen Situation „tätige Individuum die Haltung der anderen sich selbst gegenüber einnimmt“ (Mead 1968, S. 86). Hierfür eignen sich, wie bereits dargestellt, besonders vokale Gesten, weil man sich beim Sprechen selbst am besten wahrnehmen und damit auf die eigenen Reize so wie andere reagieren kann (Mead 1968). Der Sinn der vokalen Geste besteht somit darin, auf das Gesagte tendenziell so wie jene zu reagieren, an die das Gesagte gerichtet ist.

Dass Sprache das entscheidende Medium der Herausbildung personaler Identität ist, liegt daran, dass nur sie Selbstreflexion ermöglicht. Dieses Modell der Kommunikation, das bei Mead an signifikante Symbole gebunden ist, ermöglicht eine neue Qualität der Handlungskoordination und ersetzt die instinktgebundene wechselseitige Verhaltensanpassung (Mead 1980).

3.2.2 Die Entwicklungsstufen des Selbst – Spiel und Wettkampf

Ein Mensch wird nicht mit der Fähigkeit zum Denken und zur Selbstdisziplin geboren. Diese Fähigkeit entwickelt er erst allmählich, indem er sich im Prozess der Sozialisation auf das Leben in sozialen Gruppen vorbereitet. Sinn und Bedeutung von Dingen und Verhaltensweisen sind das Ergebnis von Erfahrung. Die Art und Weise des Umgangs mit Personen und die Handhabung der Sprache werden weitgehend geprägt durch die Reaktionen der Eltern und älteren Menschen, die das Kind erziehen, es lehren, ihm als Vorbild dienen und die anerkannten Verhaltensformen durch Sanktionen bekräftigen. Mead beschreibt diese Entwicklung des Selbst in zwei Phasen. Die Phasen unterscheiden sich nach der jeweiligen Komplexität des Prozesses der Rollenübernahme, betreffen also die Differenzierung des „Mich“. In den einzelnen Phasen kommt es zu einer unterschiedlichen Übernahme von komplexen Verhaltensmustern.

Die erste Phase - das Spiel - erreicht das Kind, wenn es in spielerischen Aktionen nacheinander die Verhaltensmuster unterschiedlicher Personen übernimmt und in der Lage ist, auf das Verhalten einer gespielten Person aus der Perspektive einer anderen zu reagieren. Das Kind kann in unterschiedliche Rollen wechseln. Es kann den erkrankten Patienten spielen und gleich darauf in die Rolle des Arztes wechseln,

um dem Patienten zu helfen. Ebenso ist es in der Lage, in der Rolle des Lehrers Aufgaben zu stellen, um diese im Anschluss als Schüler zu erfüllen. Charakteristisch für diese Phase ist die strikte Reihenförmigkeit der Spielhandlung. Das Kind übernimmt erst die eine, dann die andere Rolle. Diese Perspektive der unmittelbaren Aktion und Reaktion, die vom Kind hier eingenommen wird, zeigt, dass seine Antizipationen nicht über die anschließende Reaktion hinausreichen (Mead 1968). Die Grundmuster für das zukünftige soziale Verhalten sind aber durch die Übernahme verschiedener Verhaltensmuster in ihren Ansätzen erkennbar. „Der Einzelne hat eine dinghafte Identität, die von ihm ebenso beeinflusst wird, wie sie andere Personen beeinflusst, und die sich vom unmittelbaren Organismus dadurch unterscheidet, daß sie den Körper verlassen und wieder in ihn zurückkehren kann“ (Mead 1968 S. 192). Durch ständig wiederholte Übernahme solcher Perspektiven entsteht im Kind eine Orientierung sich selbst gegenüber, in der es als „Selbst“ bestimmter Art erscheint.

Die dargestellten Überlegungen führen zu interessanten Schlussfolgerungen für die erste Phase des Spiels. Die Antizipationsfähigkeit des Kindes findet auf der Ebene der Verhaltensmuster statt, d. h., es wird nur das Verhalten der unmittelbaren Spielpartner wiedergegeben. Das Spielen eines generalisierten Verhaltens wird vom Kind noch nicht vollzogen, da dazu mehrere Sichtweisen sozialen Handelns voneinander differenziert und miteinander koordiniert werden müssen (Schneider 2002).

In der zweiten Phase - dem Wettkampf - entwickeln die Kinder über kontinuierliche Kooperation eine wirksame Selbstkontrolle. In Wettspielen werden die Reaktionen von Mitspielern organisiert, und das soziale Handeln verläuft gemäß bestimmten Regeln. Der kooperative Beitrag, den jeder Einzelne leisten soll, wird in eine unpersönliche Rolle hinein standardisiert, etwa in die Rolle des Torwarts. Erfolgreiche Teilnahme an dem Spiel fordert von den Einzelnen die Fähigkeit, sich selbst vom Standpunkt mehrerer anderer Positionen aus zu sehen. Der Einzelne soll möglichst in der Lage sein, sich mit den Augen eines jeden anderen Mannschaftsmitgliedes zu sehen und zu beurteilen. Durch das Wiederholen dieser Erfahrung lernt das Kind allmählich, sich selbst aus einer Perspektive zu betrachten, die allen Teilnehmern gemeinsam ist, einer Perspektive also, die die Individualsicht der Teilnehmer erweitert (Mead 1968).

„Das Wettspiel repräsentiert im Leben des Kindes den Übergang von der spielerischen Übernahme der Rolle anderer zur organisierten Rolle, die für das Identitätsbewußtsein im vollen Wortsinn entscheidend ist“ (Mead 1968, S. 194). Diese Leistung der Übernahme und Koordination unterschiedlicher Perspektiven reicht freilich weit über die Grenzen einzelner Spielsituationen und die Antizipationen individueller Reaktionsweisen hinaus. Sie umfasst vor allem diejenigen Reaktionsmuster, die allen Beteiligten gemeinsam sind und den Rahmen ihrer Aktivität definieren: die Spielregeln. Jede dieser Regeln beschreibt eine bestimmte Situation, deren Erfüllung bestimmte Reaktionen verpflichtend zur Folge hat. Die Verinnerlichung der generalisierten Reaktionsmuster einer Gruppe bedeutet nicht nur, dass der Einzelne das Verhalten anderer erwarten kann, sondern schließt darüber hinaus das Wissen ein, dass auch andere Mitspieler entsprechende Verhaltenserwartungen entwickeln.

In der Phase des Spiels steigert sich die Konfliktlösungskapazität drastisch. Für alle Mitspieler bestehen jetzt allgemeine Verhaltenserwartungen, d. h., die Beurteilung von Handlungen erfolgt nun unter Beachtung allgemein gültiger Standards, so dass die Interessen einzelner Mitspieler nicht mehr von Bedeutung sind. So kann ein autonomes Konzept der Gerechtigkeit entstehen, das persönliche Verhaltensweisen unberücksichtigt lässt (Mead 1968). „Die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt, kann der (das) verallgemeinerte Andere‘ genannt werden. Die Haltung dieses verallgemeinerten Anderen ist die der ganzen Gemeinschaft“ (Mead 1968, S. 196). Die generalisierten Anderen sind bestimmend für die Entwicklung der Identität, beeinflussen sie doch das Denken und Handeln des Individuums innerhalb der gesellschaftlichen Prozesse, an denen das Individuum teilnimmt.

Mead vertritt hier die Überzeugung, dass der Mensch unlösbar in Gruppen verflochten ist, hebt aber die Bedeutung seiner Individualität hervor. Zwar ist jeder Mensch ein Resultat gesellschaftlicher Beeinflussungen, er erhält aber seine besondere Einmaligkeit dadurch, dass er die Auffassung der Allgemeinheit, die Perspektive der verallgemeinerten Anderen also, mit seiner eigenen Sicht in einzigartiger Weise verbindet. Indem der Mensch die Fähigkeit entwickelt, gedanklich mit sich selbst Kommunikation zu pflegen und dabei seine ihm eigene Kombination von objektiver Perspektive und subjektiver Sicht zu schaffen, erwirbt er Unabhängigkeit und Individualität.

3.2.3 „Ich“- und „ICH“- Interaktion der Identität

Mead beleuchtet dieses Problem, indem er dem individuellen Bewusstsein ein soziales Gefüge verleiht: das dialogische Gefüge von „Ich“ und „ICH“ (in den Originaltexten wird „Ich“ als „I“ und „ICH“ als „me“ verwendet). Die deutschen Begriffe „Ich“ und „ICH“ übernehme ich von Schmieder (2001). Während das „Ich“ durch Kreativität und Spontanität in der produktiven Reaktion gekennzeichnet ist, stellt „ICH“ die von außen geprägte Situation des Subjekts dar. „Auf das ‚Ich‘ ist es zurückzuführen, daß wir uns niemals ganz unserer selbstbewußt sind, da wir uns durch unsere eigenen Aktionen überraschen“ (Mead 1968, S. 217). „Das „ICH“ steht für eine bestimmte Organisation der Gemeinschaft, die in unseren Haltungen präsent ist und verlangt nach einer Reaktion“ (Mead 1968, S. 221). Nur wenn das „ICH“ dialogisch ins Verhältnis gesetzt wird, kann Identität entstehen. „Die Identität ist im wesentlichen ein gesellschaftlicher Prozeß, der aus diesen beiden unterscheidbaren Phasen besteht“ (Mead 1968, S. 221). Als „ICH“ bezeichnet Mead die Vorstellung von der Wahrnehmung der eigenen Person durch Andere. Die durch Rollenübernahme erschlossene Sicht der Anderen und schließlich der ganzen Gemeinschaft führt zu einer Selbstwahrnehmung, die von gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen geprägt ist. Das „Ich“ dagegen stellt die spontane Antwort des Individuums dar, mit der es zwar ebenfalls auf eine durch Erwartungen definierte Situation reagiert, mit der es diese Situation zugleich aber von sich aus verändert. Als „ICH“ wird das Individuum von Konventionen geleitet, während als es als „Ich“ für sozialen Wandel sorgt und seine Fähigkeit zur Neuschöpfung zeigt (Mead 1968).

Mit Hilfe dieser Konzeption des „Ich“ und des „ICH“ ist Mead nun in der Lage, das Handeln des Menschen als Interaktion zwischen dem „Ich“ und dem „ICH“ zu beschreiben. Dabei betont er, dass sich menschliches Handeln in einer Reihenfolge von Konfrontationen mit unterschiedlichen Situationen abspielt. In einem ständigen Dialog zwischen „Ich“ und „ICH“ pendelt sich das Handeln des Menschen ein, wobei der spontane Wille des „Ich“, auf eine konkrete Situation zu reagieren, sich anpassen muss an die Vorstellung von dem kontinuierlichen Bild, das von dem Betreffenden gleichsam in der öffentlichen Meinung angetroffen werden kann.

Die kindliche Identitätsbildung, der in Meads Theorie eine besondere Bedeutung im Prozess der Identitätsentwicklung zugeschrieben wird, geschieht, wie bereits beschrieben, über die Phasen des Spiels und des Wettkampfs. Dabei entwickelt sich

auf der Grundlage des „ICH“ Identität lebensgeschichtlich aus der spontanen Übernahme und Koordination gesellschaftlicher Verhaltensmuster. Diese werden unter Berücksichtigung der Verhaltenserwartungen der Anderen durch das „Ich“ in reale Handlungen umgesetzt. Die Identität wird demnach ausgebildet, indem das Individuum sich spontan und kreativ zu gesellschaftlichen Strukturen verhält („Ich“) und diese Strukturen, die sich in gesellschaftlichen Werten, Normen und Symbolen widerspiegeln, in sein eigenes Verhalten und Handeln integriert („ICH“). Dieser Prozess der Identitätsbildung ist vom Individuum selbst gesteuert. Das Individuum wird in der Sozialpsychologie Meads somit als handelndes und individuelles Subjekt betrachtet (Mead 1968).

„Damit ein menschliches Wesen eine Identität im vollen Sinn des Wortes entwickelt, genügt es nicht, daß es einfach die Haltungen anderer Menschen gegenüber sich selbst und untereinander innerhalb des menschlichen gesellschaftlichen Prozesses einnimmt und diesen Prozeß als Ganzen nur in dieser Hinsicht in seine individuelle Erfahrung hereinbringt“ (Mead 1968, S. 197). Der Mensch muss zugleich, die Haltungen anderer Individuen zu sich selbst einnehmen. Dies bedeutet, dass er auch ihre Haltungen gegenüber den verschiedenen Phasen oder Aspekten der gemeinsamen gesellschaftlichen Tätigkeit oder der gesellschaftlichen Aufgaben übernehmen muss. Dies tut er als Mitglied einer organisierten Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe, das in die gesellschaftlichen Prozesse einbezogen ist. Indem er diese Haltungen der organisierten Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe verallgemeinert, entwickelt er seine Identität (Mead 1968).

Dies ist die entscheidende Grundlage für eine umfassende Entwicklung der Identität des Einzelnen. Sozialisation und Selbstreflexion formen die interaktive Identität im objektiven und sozialen Sinn. Das kreative Handeln des Individuums wird durch die für das „ICH“ verfügbaren Strukturen des „generalisierten Anderen“ ermöglicht. In der Kraft des „Ich“, Neues zu schaffen, liegt der schöpferische Geist des menschlichen Wesens begründet. Identität als das jeweils einzelne „Selbst“ ist damit ein durch das Individuum fokussierter Blick auf das gesellschaftliche Ganze (Mead 1968).

3.2.4 Handlungen – Wahrnehmungen – Identität

Mit dem Konzept der symbolischen Interaktion wird die Basis geschaffen, die Kreativität des Individuums und den schöpferischen Prozess der Wissenschaft zu

verstehen. Um aber das Verhalten des Individuums genauer zu betrachten, ist es nach Meads Meinung notwendig, die *Handlung* genauer zu beobachten und ihre Komplexität als soziale und persönliche Aktion zu verstehen. Dabei muss die Prozesshaftigkeit vom Ausgangspunkt bis zum Ergebnis berücksichtigt werden und neben der Unmittelbarkeit der Handlung gleichzeitig die Tragweite ihrer selbst (Mead 1968). Jede Handlung bedarf einer vorherigen oder unmittelbaren Wahrnehmung. Zwar muss der Wahrnehmung nicht immer eine Handlung folgen, jedoch wird sie immer den ersten Schritt einer Handlung darstellen, sofern sie im Bewusstsein des Individuums als Einsicht überdauert und zu einem späteren Zeitpunkt abgerufen wird, um dann wieder ihrerseits den Beginn einer Handlung zu steuern. In Verbindung mit anderen Wahrnehmungen ermöglicht sie dem Individuum die Vorwegnahme der Handlungsergebnisse. „Eine Wahrnehmung enthält somit alle Elemente einer Handlung: den Reiz, die Reaktion - repräsentiert in die Einstellung - und die endgültige Erfahrung, welche auf die Reaktion folgt – repräsentiert durch die aus vergangenen Reaktionen entstehende Vorstellung“ (Mead 1969, S. 102). „Der Prozeß des Wahrnehmens ist selbst eine Tätigkeit“ (Mead 1969, S. 102). Innerhalb des Prozesses der Wahrnehmung erfolgt bereits eine Ausrichtung bzw. Anpassung des Individuums an das Objekt.

Die ursächliche Anpassung an einen bestimmten Lebensraum resultiert aus dem Akt des Handelns, der die Verbindung zwischen der jeweiligen Person und der betreffenden Umwelt herstellt. Eine Handlung besteht dabei aus Anstößen, Rückwirkungen und den Resultaten der Reaktionen. Den Handlungen liegen Haltungen und Ideen der Person zugrunde, auf welche die Neigung der Person für den speziellen Anstoß und die Adäquatheit der Rückwirkung seiner Reaktion epigonal zurückzuführen ist (Mead 1983). Dabei stellt das Individuum über Reflexion nicht nur eine Beziehung zu seiner Umwelt her, sondern wird ebenso Teil der Handlung und somit, wie Mead es versteht, zum Objekt seiner Handlung.

„Durch Reflexivität – den Rückbezug der Erfahrung des Einzelnen auf sich selbst – wird der ganze gesellschaftliche Prozeß in der Erfahrung der Individuen hereingebracht. Durch diese Mittel, die es dem Einzelnen erlauben, die Haltung des Anderen gegenüber sich selbst einzunehmen, kann der Einzelne sich bewußt an diesen Prozeß anpassen und die Resultate dieses Prozesses in jeder gesellschaftlichen Handlung im Rahmen seiner Anpassung an sie modifizieren“ (Mead 1968, S. 175). Im Ergebnis der Handlung wird nicht nur das Problem gelöst,

auch das Selbst des Handelnden hat sich mehr oder weniger verändert.

In den ersten Lebensjahren hat somit der Körper eine wichtige Funktion bei der Entwicklung der Identität, da das Kind über ihn die Verbindung zur Umwelt herstellt und erste Umwelterfahrungen sammelt bzw. sich über den Körper an gesellschaftlichen Prozessen beteiligt, auf diese mittels Körper reagiert oder über körperliche Informationen Prozesse initiiert. Diese hauptsächlich „sinnlichen Erfahrungen“ ersetzen zu Beginn des Lebens das Denken (Mead 1968, S. 177). „Der Körper kann vorhanden und sehr intelligent tätig sein, ohne daß Identität in der Erfahrung auftritt. Für die Identität ist es typisch, daß sie für sich selbst ein Objekt ist, und dieses Merkmal unterscheidet sie von anderen Objekten wie vom Körper“ (Mead 1968, S. 178).

Erfahrungen sind somit grundlegende Voraussetzungen, um eine tatsächliche Identität zu erlangen. Mead (1983) gliedert die Erfahrungsbereiche in die Kontakterfahrung und die Distanzerfahrung. „In der Kontakterfahrung ist die Eigenschaft des Widerstandes im Objekt identisch mit der Eigenschaft des Widerstandes im Organismus“ (Mead 1983, S. 242). *Kontakterfahrung* ist somit sinnliche Widerstandserfahrung, über die das Individuum physische Dinge erfährt. Die Erfahrung des Widerstandes stammt von diesem Gegenstand und überträgt seine Eigenschaften auf das Individuum. Das Ding wird im Individuum „präsent“. Durch diese Analyse der Dinge dringt das Individuum in das Wesen der untersuchten Dinge ein, und diese bekommen für das Individuum eine neue, tiefere Bedeutung. Durch das Eindringen in das Wesen eröffnet sich für das Individuum der Inhalt des Dings. „Dieser Inhalt des Dings, der sich niemals direkt im Objekt nachweisen läßt, bildet vermutlich die Grundlage für den Begriff einer Substanz, die nur in ihren Qualitäten in der Erfahrung auftritt“ (Mead 1983, S. 164).

Für die biologische Betrachtung verwendet Mead in diesem Zusammenhang den Ausdruck „kinästhetische Vorstellung“ und vom ästhetischen Standpunkt den Begriff „Einfühlung“. „Die Dinge sind nicht real, so wie sie gesehen, gehört oder gesprochen werden; sie sind real, wenn sie wirklich oder potentiell durch Kontakt erfahren werden“ (Mead 1983, S. 95). Die daraus resultierende direkte Einsicht existiert auf zeitlicher Ebene und in örtlicher Entfaltung. Mead bezeichnet diese psychologische Dimension als Gegenwart, wobei er die Vielfalt jener Erfahrungen berücksichtigt, die aus anderen Erfahrungen entspringen, von aktuellen Erfahrungen überlagert und

nachfolgenden Erfahrungen beeinflusst sein können (Mead 1983).

Wirken die Reize nicht unmittelbar, sondern aus der Ferne, spricht Mead von der *Distanzerfahrung*. Diese hypothetische Art der Erfahrung wird abgeleitet von vergangenen Erfahrungen, denen das Individuum vertraut. Die Erkenntnisse aus diesen Erfahrungen sind nur wahrscheinlich und werden erst über die Kontakterfahrung real (Mead 1969). Die Aneignung von Dingen mittels Distanzerfahrung erfolgt dabei auf abstrakter Ebene und vollzieht sich über Reflexion bereits erworbener Erkenntnisse aus Kontakterfahrungen. „In der Reflexion ersetzen wir die wirkliche Ganzheit der dauerhaften Erfahrung auf zweierlei Art: entweder durch eine gedankliche Zusammenfassung des Aufeinanderfolgens momentaner Geschehnisse oder durch die Konzeption einer beständigen Kraft, die in den Geschehnissen zum Ausdruck kommt“ (Mead 1983, S. 95 f.).

Doch Mead (1968) bemerkt dazu kritisch, dass allein der Umstand eines lebendigen Organismus mit der Summe all seiner gemachten Erfahrungen noch nicht unbedingt Identität erfasst, selbst wenn die Erfahrungen als gewohnheitsmäßige Ergebnisse aus einer uns umgebenden Umwelt hervorgehen (Mead 1968). Das entscheidende psychologische Problem der Identität hierbei ist, wie aus Erfahrungen Identität entsteht. Mead (1968, 1969, 1983) verknüpft hier Wahrnehmung und Handeln miteinander. Er schildert den Gegenstand, der wahrgenommen wird, als Verdinglichung jener geistigen späteren Handlung, die sich auf gerade dieses Ding bezieht. Die Bedeutung, die eine Person oder Sache demnach für den Einzelnen hat, ist mit dem Ergebnis kongruent, das seine Handlung bewirken soll. Die Wahrnehmung erfolgt nicht abgesondert draußen an dem Objekt, unabhängig von dem Wahrnehmenden mit seinen spezifischen Besonderheiten. Sie ist auch nicht ein losgelöster Prozess im Inneren des Zentralnervensystems eines Menschen, wo tatsächliche Sinnesreize erfasst werden, vielmehr ist sie für Mead nur denkbar als körperliche Interaktion zwischen dem, was verstanden werden soll, und dem, der als Subjekt verstehen will. Somit ist Wahrnehmung vom Handeln umgeben (Mead 1968).

Meads (1968, 1969, 1983) Konzept der symbolischen Interaktion beinhaltet die Struktur des Handelns, in der sich das Individuum durch die Antizipation von Reaktionen mit seiner Umwelt in eine Beziehung setzt und diese mit Hilfe von Reflexion auf die bestehenden Bedürfnisse ausrichtet. Parallel dazu wird das individuelle Verhalten mit einer Gruppenaktivität verbunden.

3.2.5 Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit in diesem Konzept

Mead beschreibt sein Bewegungsverständnis aus einer Perspektive, in der die Bewegung zwar Teil der Identität ist, jedoch nicht unbedingt notwendig ist, um Identität zu entwickeln. Der Körper hat in Meads Theorie nur die Funktion eines „physiologischen Organismus“. Er ist die lebende Hülle, in der sich die Identität entwickelt, und somit nicht notwendigerweise Teil der Identität. Identität kann sich nach Meads Auffassung auch ohne Körper und Bewegung entwickeln. „Diese Identität ist meiner Ansicht nach nicht primär der physiologische Organismus. Der physiologische Organismus ist für sie zwar von entscheidender Bedeutung, doch können wir uns eine Identität ohne einen solchen zumindest vorstellen“ (Mead 1968, S. 181 f.). Die Unterscheidung zwischen Körper und Identität beruht auf dem alleinigen Vorhandensein des Körpers, ohne dass dazu Identität erfahren werden müsste. „Für die Identität ist es typisch, daß sie für sich selbst ein Objekt ist, und dieses Merkmal unterscheidet sie von anderen Objekten wie vom Körper“ (Mead 1968, S. 178). Die so vorgenommene Trennung zwischen Körper und Identität fokussiert den Blick in den weiteren Betrachtungen auf die Identität. Der Körper bleibt Teil der Umwelt und wird nicht als Bestandteil des Selbst bzw. der Identität untersucht. „Unsere Körper sind Teil unserer Umwelt. Es ist für den Einzelnen möglich, die Realität seines Körpers und körperlicher Empfindungen zu erfahren und sich ihrer bewußt zu werden, ohne sich seiner selbst bewußt zu werden“ (Mead 1968, S. 214).

Die vorgenommene Differenzierung zwischen einem Körperbewusstsein und dem Selbst-Bewusstsein verdeutlicht das bestehende Körper- und Bewegungsverständnis erneut. Mead betrachtet Körper und Bewegung aus einer Außenperspektive. Er isoliert den Körper und trennt ihn von der Identität des Individuums. „Der Körper erfährt sich selbst nicht in dem Sinn als ein Ganzes, in dem die Identität in die Erfahrung eintritt“ (Mead 1968, S. 178). Eigene körperliche Erfahrungen kann ein Subjekt dadurch nicht gewinnen. Der Körper bleibt ein Organismus, wie viele andere Organismen in der Welt auch. Ein Medium, über das die Welt wahrgenommen werden kann und das Individuum sich seine Umwelt erschließt, wird er nicht. Der Körper bleibt eine Konstruktion, die auf gleiche Reize immer identisch reagiert. Er ist somit nur ein Repräsentant für die vielen anderen Körper auch. „Es hat in sich Reize, die in ihm selbst die gleiche Reaktion auslösen wie in anderen. Es nimmt diese Reaktionen und organisiert sie zu einem Ganzen“ (Mead 1968, S. 193). Mead

versucht dennoch eine Beziehung des Individuums zu sich selbst und zu seinem Körper herzustellen. Er tut diese über die kinästhetische Vorstellung. Die ins Bewusstsein gelangten früheren Erfahrungen sensibilisieren das Individuum, sich selbst bewusst wahrzunehmen. Diese Verknüpfung wird aber immer eine andersartige Körperempfindung sein und nicht einer Körperidentität entsprechen, denn „wir können die Identität nicht mit dem Bewußtsein identifizieren, d. h. mit dem privaten oder subjektiven Vorhandensein der Merkmale von Objekten“ (Mead 1968, S. 212). Die Möglichkeit, seinen Körper durch Bewegung selbst zu erfahren und so die eigene Individualität zu spüren, setzt voraus, dass sich eine Identität entwickelt hat. Das „Selbst - Bewußtsein“ basiert dabei auf der zum Objekt gewordenen eigenen Person. Der Körper kann dann als Ganzes für sich selbst betrachtet werden. Diese Ebene der Empfindung steht für Mead über der Stufe der persönlichen Empfindungen, die subjektiver Natur sind.

„Durch die Übernahme oder das Erfühlen der Haltung des anderen gegenüber sich selbst entsteht Selbst - Bewußtsein, nicht lediglich durch die organischen Empfindungen, deren sich der Einzelne bewußt ist und die in seine Erfahrung treten. Bis zum Auftreten eines Selbst- Bewußtseins im gesellschaftlichen Erfahrungsprozeß erfährt der Einzelne seinen Körper – dessen Gefühle und Empfindungen – nur als unmittelbaren Teil seiner Umwelt, nicht als zu ihm gehörig, nicht im Rahmen eines Selbst - Bewußtseins. Erst wenn sich Identität und ihr Bewußtsein entwickelt haben, können diese Erfahrungen eindeutig mit der Identität verknüpft oder dieser zugeschrieben werden. Um dieses Erbe der Erfahrung antreten zu können, muß sich die Identität zunächst einmal innerhalb des gesellschaftlichen Prozesses, aus dem es sich ableitet, entwickelt haben“ (Mead 1968, S. 214 f.). Es lässt sich daraus herleiten, dass der Körper erst vergesellschaftet werden muss, um Teil der Identität zu werden. Mead kann diese Auffassung nur abseits einer leiblichen Sichtweise entwickeln. Dabei wird Körper - Bewusstsein nicht als Körpererfahrung oder Körperempfindung beschrieben. Körper und Bewegung erhalten keine reflexive Bedeutung. Der Einzelne erlebt sich - nicht unmittelbar, sondern nur vermittelt – durch die anderen Mitglieder der gleichgestellten gesellschaftlichen Gruppe. Der Körper bleibt ein Lebewesen und Bestandteil von Umwelteinflüssen, auf die das Individuum antwortet. „Sein eigener Körper wird Teil der Umwelteinflüsse, auf die der Organismus reagiert. Auch im Kontext des gesellschaftlichen Prozesses auf seinen höheren Ebenen – auf denen bewußte Kommunikation, bewußte Übermittlung von Gesten zwischen den

sich gegenseitig beeinflussenden Organismen stattfindet – steht der einzelne Organismus nicht als Ganzes seiner Umwelt gegenüber; er wird nicht als Ganzes zum Objekt für sich selbst (und ist sich daher auch nicht seiner selbst bewußt); er ist nicht als Ganzes ein Reiz, auf den er reagiert“ (Mead 1968, S. 215). Dies kann durch die Übernahme von Haltungen erfolgen und so Identität ausbilden. „Selbst - bewußt, identitätsbewußt sein heißt im Grunde, dank der gesellschaftlichen Beziehungen zu anderen für seine eigene Identität zum Objekt werden“ (Mead 1968, S. 215).

3.2.6 Fazit und kritische Würdigung

Mead greift in seinem Identitätskonzept handlungs- und sozialisationstheoretische Überlegungen auf. Im Rahmen der Theorie des Symbolischen Interaktionismus wird der Mensch als ein soziales Wesen betrachtet, d.h. er unterliegt sozialer Bestimmtheit. Eine von sozialen Prozessen unabhängige Entwicklung ist nicht möglich. Er will aber gleichzeitig eine zu starke Polarisierung der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Entwicklung der Identität vermeiden. Deshalb beschreibt er in seiner Theorie die Verbindung von Individuation und Sozialisation. Beide Aspekte sind für die Entwicklung der Identität von Bedeutung. Mead vertritt dabei die Auffassung, dass sich Geist und Identität erst aus gesellschaftlichen Interaktionssituationen heraus über Sprache entwickeln (vgl. Kap. 3.2.1). Das „Ich“ ist der Teil der Identität der mit seiner Umwelt agiert und in seiner Umwelt handelt. Dieser subjektive Teil der Identität bedarf der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, um zu handeln und Erfahrungen zu machen. Im Nachhinein gehen die so gewonnen Erfahrungen in den Identitätsbereich des „ICH“ über. Das „ICH“ sortiert und speichert die vergangenen Erinnerungen und Erfahrungen und verarbeitet sie zu einem objektiven Teil der Identität. Durch die Betrachtung und Analyse dieser sozialen Verständigungs- und Interaktionsprozesse verankert Mead Identität ganz im interaktiven Geschehen. Diese Interaktion ist jedoch nicht körperlich-leiblich. Sie bedarf lediglich verbaler Gesten und einer rationalen Zugangsweise, die dem Individuum ermöglicht, sich selbst zum Objekt zu werden.

Identitätsbildung im Sinne Meads ist nicht die aktive Auseinandersetzung des „Ich“ mit seiner Umwelt. Der Prozess der Identitätsbildung wird im „ICH“ verortet. Hier findet die Auseinandersetzung und Verarbeitung der gesellschaftlichen Strukturen statt. Der körperlich-leibliche Anteil der Handlungen des Individuums hat keine Bedeutung für die Identität. Nur was rational zu erklären ist, das ist für die Identität

von Bedeutung. Widersprüchlich bleibt die Bedeutung des „ICH“. Im Sinne von Mead ist es aus der Verarbeitung der Erfahrungen des „Ich“ hervorgegangen. Das „ICH“ müsste somit auch einen subjektiven Anteil von Identität haben, da das „Ich“ die Umwelt nicht nur kognitiv erfasst, sondern auch emotional bzw. körperlich-leiblich. Die Beschränkung der Identität auf rationale Elemente machen Meads Identität zu einer „objektiven Identität“. Identität ist für Mead das Ergebnis einer kognitiven Entwicklung. Körper und Bewegung können zwar Aspekte der Identitätsentwicklung sein, sind dafür jedoch nicht zwingend notwendig. Die Identität bleibt vom Körper und der Bewegung getrennt. Über den Körper oder in Bewegung kann das Individuum seine Identität nicht erfahren. Die Vergesellschaftung der Person und somit die Entwicklung der Identität vollzieht sich in Denkprozessen und durch die Übernahme von Gesten. Das Wesen der Identität knüpft in Meads Theorie in folgedessen vielmehr an kognitive und soziale Erscheinungen als an körperliche - emotionelle Phänomene an. Körper und Bewegung werden aus dem Identitätsprozess ausgeschlossen. Körper und Bewegung übernehmen zwar Aufgaben im Verlauf der Identitätsausbildung, z.B. die kinästhetische Vorstellung als Kontakterfahrung, d.h. die subjektiven Wahrnehmungen der Umwelt durch das „Ich“. Sie bekommen aber von Mead keine für die Identitätsentwicklung essentielle Bedeutung. Es fehlt seiner Theorie die ganzheitliche Betrachtung des Menschen, denn für Mead ist der Körper nicht in seiner Ganzheit zu erfahren.

3.3 Die Entfaltung der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas

Mit der Theorie des kommunikativen Handelns verknüpft Habermas die Vernunftkritik der Frankfurter Schule und die Sprachphilosophie⁵ zur Handlungstheorie. Als Handlungstheorie verfasst, stellt Habermas mit diesem Werk eine umfassende Gesellschaftstheorie vor, mit der der Anspruch verbunden ist, eine Antwort auf die Widersprüchlichkeiten der Modernisierung der Gesellschaft zu geben (Habermas 1981b). Habermas selbst charakterisiert seine „Theorie des kommunikativen Handelns“ als „Anfang einer kritischen Gesellschaftstheorie, die sich bemüht, ihre kritischen Maßstäbe auszuweisen“ (Habermas 1981a, S. 7). Habermas formuliert seine Position auf der Basis des Paradigmenwechsels von der Bewusstseins- bzw.

⁵ Habermas' Interesse an der Sprachphilosophie ist ein gesellschaftstheoretisches. Er geht darin der Frage nach, ob sich eine Gesellschaftstheorie sprachtheoretisch begründen lässt (Gauss - Lectures 1984)

Subjektphilosophie zur Kommunikationstheorie (Gripp 1984). Vernunft vollzieht sich hier nicht in der Immanenz eines Bewusstseins, sondern in der kommunikativen Verständigung bzw. in der Interaktion der Vernunftmomente. Habermas geht es nicht um eine vom Individuum zu entwerfende Norm, die eine vernünftige und gerechte Gesellschaft schaffen soll, sondern mit der Theorie des kommunikativen Handelns formuliert er ein Kriterium, das für die Entstehung einer gerechten Gesellschaft stehen soll. Nicht das einsame und begrenzt rationale Individuum bringt durch Selbstreflexion die gerechte Norm hervor, sondern eine Gesprächsgemeinschaft von Subjekten, die in „herrschaftsfreiem Diskurs“ den „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“ zur Maxime macht (Habermas 1981). Sprache dient der sozialen Integration.

3.3.1 Kommunikatives Handeln

Habermas betont, „daß das kommunikative Handlungsmodell Handeln nicht mit Kommunikation gleichsetzt. Sprache ist ein Kommunikationsmedium, das der Verständigung dient, während Akteure, indem sie sich miteinander verständigen, um ihre Handlungen zu koordinieren, jeweils bestimmte Ziele verfolgen“ (Habermas 1981a, S. 150). Nach Habermas setzt kommunikatives Handeln eine interpersonale Beziehung zwischen mindestens zwei Individuen voraus, die miteinander in eine symbolvermittelnde Interaktion treten. Sprache als Medium ist dabei zwar nicht die einzige, jedoch die unweigerlich notwendige Voraussetzung des Verstehensprozesses: „Die Akteure suchen eine Verständigung über die Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren“ (Habermas 1981a, S. 128). Habermas unterscheidet zwischen dem rein kommunikativen Handeln zwischen zwei Redenden und dem Diskurs, der dazu dient, ein problematisiertes Einverständnis, das im kommunikativen Handeln bestanden hat, in eine diskursive Verständigung zu verwandeln. Rein kommunikativ sind Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen, die Informationen geben, Fragen beantworten, Neuigkeiten vermitteln und Auskunft geben über Dinge, nach denen man sich erkundigt (Habermas 1971). In dieser Form der zwischenmenschlichen Interaktion sind keine Intentionen wirksam, d. h., man will den anderen nicht mit metakommunikativ wirksamen Geltungsansprüchen überzeugen oder ihn dazu bringen, auf gleicher Ebene zu reagieren oder sich über gemeinsame Fragen zu verständigen. Diskurse

beantworten Fragen, die Zweifel an den impliziten Geltungsansprüchen von Äußerungen ausdrücken, indem die Interaktion unterbrochen wird:

„Die diskursive Begründung formt Deutungen in Interpretationen, Behauptungen in Propositionen, Erklärungen in theoretische Erklärungen und Rechtfertigungen in theoretische Rechtfertigungen um“ (Habermas 1971, S. 117).

Im kommunikativen Handeln gibt es diese Problematisierung von Intentionen und Geltungsansprüchen nicht, sie wird naiv vorausgesetzt. Die im diskursiven Sprachhandeln gegebene Problematisierung nicht vorhandener Einverständnisse zwischen zwei Redenden soll durch die Metakommunikation in ein begründetes Einverständnis überführt werden. Diese Redesituation ist zu kennzeichnen als ideale Kommunikation zwischen zwei Redenden, die sich sprechhandelnd im Einverständnis miteinander befinden und kooperative Verständigungsbereitschaft als tragendes Motiv dieses Sprechens umgesetzt haben (Habermas 1971). Es ist dabei davon auszugehen, dass eine Kommunikation dann zu einer idealen Verständigung führt, wenn beide Redenden das Ziel verfolgen, einen für beide Seiten maximaleffektiven Austausch von Informationen zu erreichen.

3.3.2 Ontogenetische Betrachtungen des Ichs

Für Habermas bildet das kommunikative Handeln eine fundamentale Grundlage für das sozialisationstheoretische Modell der Entwicklung der Identität (Habermas 1995). Das „Konzept der Ich - Entwicklung“ analysiert Habermas unter drei verschiedenen Perspektiven: der „Erkenntnis-, Sprach- und Handlungsfähigkeit“, wobei er davon ausgeht, dass sich alle drei Perspektiven zu einem harmonisierenden Gedanken der Ich - Entwicklung ergänzen, jedoch innerhalb dieser deutlich voneinander zu differenzieren sind. „Die Subjektivität der inneren Natur grenzt sich gegenüber der Objektivität einer wahrnehmbaren äußeren Natur, gegenüber der Normativität der Gesellschaft und gegenüber der Intersubjektivität der Sprache ab. Indem es diese Abgrenzungen vollzieht, weiß sich freilich das Ich nicht nur als Subjektivität, sondern auch als eine Instanz, die gleichzeitig in Kognition, Sprache und Interaktion die Grenzen der Subjektivität ‚immer schon‘ transzendiert hat“ (Habermas 1976, S. 14).

Habermas geht davon aus, dass sich das entwickelnde Individuum in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lebenswelten geistige, sprachliche und handlungstypische Kompetenzen aneignet. Diese kommunikativen

Handlungsvollzüge verlaufen schrittweise in immer komplexeren Situationen, wobei die vorherige Situation Grundlage für die folgende Situation ist und somit bestimmende Notwendigkeit für die weitere Entwicklung darstellt. Diese grundlegenden Bedingungen für die Ich - Entwicklung verlaufen nicht in einer engen Geschlossenheit, sondern sie ergänzen sich, indem erworbenes Wissen in Sprach- und Handlungsstrukturen übernommen wird und die Persönlichkeit ihre Autonomie so gegenüber ihrer Lebenswelt erweitert (Habermas 1976). Vor diesem Hintergrund lässt sich die Theorie der Sozialisation in drei entwicklungslogisch aufeinander aufbauenden Abfolgen von Identitätsphasen beschreiben: der natürlichen Identität, der Rollenidentität und der Ich-Identität.

3.3.2.1 Natürliche Identität

Ausgangspunkt der Ich-Identität ist die natürliche Identität, bei der es sich um die „egozentrische“ Phase von einem „leibgebundenen Standpunkt“ aus handelt (Habermas 1976, S. 79). In dieser Phase ist die Unterscheidung zwischen Ich und der Umwelt als eine kognitive und moralische Differenzierung der Umwelt möglich. Die Phase der Abgrenzung der eigenen Subjektivität, das bestimmte Gewähr Werden von Objekten und Geschehnissen und ihre Unterscheidung in objektives bzw. gestaltbares Material bezeichnet Habermas als „soziozentristisch-objektivistisch“. In dieser Phase berücksichtigt das Kind seinen persönlichen Standpunkt gegenüber der äußeren Umwelt und beherrscht grundlegende Fähigkeiten der Kommunikation (Habermas 1976).

3.3.2.2 Rollenidentität

Die Rollenidentität stellt die Phase der Verinnerlichung von Primärrollen und der allmählichen Verinnerlichung eines Satzes von Normen dar. Dabei erfolgt die Abgrenzung der eigenen Subjektivität (subjektiven Welt) gegenüber der äußeren Natur (objektiven Welt) und der Gesellschaft (sozialen Welt). In dem Maße, wie das Kind die symbolischen Allgemeinheiten weniger fundamentaler Rollen seiner Familienumgebung und später die Handlungsnormen erweiterter Gruppen verinnerlicht, wird seine natürliche Identität durch eine symbolisch gestützte Rollenidentität überformt. Auf dieser Ebene treten Akteure als rollenabhängige Bezugspersonen und später auch als anonyme Rollenträger auf (Habermas 1976). Rollenhandeln ermöglicht die Verwirklichung von chronologisch generalisierten

Möglichkeiten, die wechselseitig miteinander verbunden sind. Die Übernahme von bestimmten Rollen erfordert gleichzeitig die Anerkennung von dazugehörigen, bestimmten Normen. Einzelne Verhaltensmuster werden bewusst wahrgenommen und in der persönlichen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt umgesetzt. Erwartungen sind jetzt vorhersehbar. Das Kind beginnt reflexive Normen zu verstehen und anzuwenden.

Darüber hinaus erfolgt die motivationale Wahrnehmung von Akteuren und Handlungen auf einer neuen Ebene. Das Kind lernt, einzelne Handlungen von allgemeinen Normen, einzelne Akteure von anonymen Rollenträgern zu differenzieren, und Handlungsmotive werden nicht nur als konkrete Wünsche erkannt, sondern es wird zwischen Normen und tatsächlichen Wünschen unterschieden. In der weiteren Entwicklung wird zwischen den gerechtfertigten Normen und lediglich traditionellen Normen differenziert. Die Fähigkeit des Kindes, Handlungssituationen und deren Elemente zu begreifen, ist auf dieser Ebene gekennzeichnet durch zunehmende Reflexivität, Verallgemeinerung, Abstraktion und Differenzierung. Auf der Grundlage dieser kognitiven und motivationalen Dimensionen entsteht dann die allgemeine Rollenqualifikation, bei der die Handlungsmotivation nicht mehr über Lust und Unlust gesteuert wird. Die neue Qualität zeichnet sich durch die kontextabhängige Wahrnehmung der konkreten Handlungen und Akteure aus. Symbolische Strukturen werden nach Generellem und Speziellem wahrgenommen, d. h. Vorgänge gegenüber Gesetzmäßigkeiten, Akteure gegenüber Rollenträgern geprüft. Dabei werden die bestehenden Normen thematisiert unter dem Blickwinkel der Generalität (Habermas 1976). Der Egozentrismus der früheren Kindheit ist somit überwunden.

Erst das Rollenhandeln ermöglicht die Gestaltung der Persönlichkeit als „individuiertes Einzelnes“, das es durch den Gebrauch der angeeigneten Regelsysteme ermöglicht, eine persönliche Biographie zu arrangieren (Habermas 1976). Auf diese Weise „verwandelt sich der Rollenträger in Personen, die ihre Identität unabhängig von konkreten Rollen und besonderen Normsystemen behaupten können“ (Habermas 1976, S. 80). Die entscheidende Größe dieses Übertritts von der Rollenidentität zur Ich - Identität scheint somit die Differenzierung und Integration zweier Einstellungen zu sein: der individuellen Einstellung des Teilnehmers und der neutralen Einstellung des Beobachters. Dabei betrachtet das Individuum soziale Normen und Werte als Randbedingungen bei der Verfolgung

seiner Interessen, muss sich jedoch selbst auch an den Interpretationen orientieren, die es den anderen bezüglich seiner eigenen Intentionen unterstellt. Das Individuum betrachtet sich somit aus verschiedenen Perspektiven unter dem neutralen Gesichtspunkt des Beobachters.

Aufgrund der mit der *natürlichen Identität* und der *Rollenidentität* vollzogenen Persönlichkeitsentwicklung verfügen die Individuen über die Grundqualifikationen des Rollenspiels als generalisierter Fähigkeit; „nämlich von der Fähigkeit, Rollenambivalenzen bewußt zu ertragen, eine angemessene Repräsentation des Selbst zu finden und verinnerlichte Normen auf neue Lagen flexibel anzuwenden“ (Habermas 1973, S. 131). Diese Flexibilität des Selbst ist Voraussetzung, um Identität zu entwickeln, und somit gleichzeitig Bedingung der Ich-Identität.

3.3.2.3 Ich-Identität

Ich - Identität bezeichnet das Resultat der Integration von Reifungs- und Lernprozessen, die in einer irreversiblen Folge zunehmend komplexer werdender Entwicklungsstufen ablaufen. Dieser Prozess vollzieht sich in der Regel diskontinuierlich und krisenhaft, wobei die Entwicklungsrichtung durch zunehmende Autonomie gekennzeichnet ist. Die Ich - Identität stellt die Fähigkeit zur Selbstverwirklichung dar, die auf der Basis einer Handlungsautonomie entsteht, womit das Ziel verbunden ist, eine biographische Stetigkeit zu erzeugen. Unterscheiden lässt sich diese Identität in eine *persönliche* und eine *soziale Identität* (Habermas 1973):

- *Persönliche Identität* kommt in der Geschlossenheit der Entwicklungsgeschichte zum Ausdruck, die sich als unverwechselbar zeigt und die Kontinuität des Ichs in den verschiedenen, teilweise sich widersprechenden Rollensystemen verbürgt. Sie synthetisiert die verschiedenen Situationen der Lebensgeschichte als überproportionale Lebensweisheit. Diese bilden Kontinuität und damit eine Einheit.
- *Soziale Identität* kommt in der Übernahme verschiedener Rollenverhaltensmuster zum Ausdruck, auch in Bezug auf die unterschiedlichen Bezugspersonen, gegenüber denen die Rollen zum Tragen kommen. Sie bezieht sich somit auf die Antizipation von Erwartungen und Eigenschaften der Interaktionspartner unter dem Aspekt des Kollektibewusstseins, mit dem Ziel, über die Teilnahme an der

Interaktion die eigene Gruppenzugehörigkeit zu stärken (Habermas 1973).

Für Habermas ergibt sich die Ich - Identität daher als das Ergebnis der Verbindung von Lern- und Reifungsvorgängen im Zusammenhang mit der Entwicklung bestimmter kognitiver Voraussetzungen. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und persönliche Entwicklungsvoraussetzungen verschmelzen dabei innerhalb der sozialen Interaktion zum Gefühl der Ich - Identität. Diese wird dabei „durch Vergesellschaftung erzeugt, d. h. dadurch, daß sich der Heranwachsende über die Aneignung symbolischer Allgemeinheiten in ein bestimmtes soziales System erst einmal integriert, während sie später durch Individuierung, d. h. gerade durch eine wachsende Unabhängigkeit gegenüber sozialen Systemen gesichert und entfaltet wird“ (Habermas 1976, S. 68). Die dabei erworbenen Rollenqualifikationen werden zunehmend abstrakter, reflexiver, generalisierter und differenzierter und führen zur Herausbildung kognitiver und motivationaler Leistungen des handelnden Subjekts im System von Rollen einerseits und der Ausbildung und des Erhalts der Ich-Identität andererseits. Dies vollzieht sich stufenweise in Abhängigkeit von dem entsprechenden Reifungsniveau der Persönlichkeit in Bezug auf die sie umgebenden gesellschaftlichen Strukturen und ist durch eine zunehmende Verselbstständigung des Subjekts gekennzeichnet. Die dabei auftretenden Belastungssituationen, die die Identität der Person gefährden und sie zu einer Neuorientierung bewegen, stärken die Ich-Identität. „In dem Maße, wie Personen solchen Situationen dadurch begegnen, daß sie sich ‚umorientieren‘, d. h. neue Interpretationen finden, neue Kategorien entwickeln, ihre eigene Identität neu definieren und eine Lösung für die Divergenz ihrer Bezugsgruppen finden, bewahren sie einen relativen Grad von Ich-Identität“ (Habermas 1973, S. 130 f.).

3.3.2.4 Lebensweltliche Inhalte der Ich-Identität

Die Ich - Identität bewirkt eine beständige Entwicklung der persönlichen Biographie auf der Basis einer anpassungsfähigen Normorientierung einer generalisierten Ethik. Die über Sprach- und Handlungskompetenz erzeugten Interaktionen führen zu identischen Lebensbezügen, die, wie Habermas es formuliert, eine „unverwechselbare und zurechenbare Lebensgeschichte“ (Habermas 1981b, S. 150) organisieren. Eine solche Lebensgeschichte repräsentiert die Identitätsaspekte, die über Individualisierungsprozesse realisierte *Selbstverwirklichung* und die über Autonomisierungsprozesse verwirklichte *Selbstbestimmung* (Habermas 1981b).

Über eine stetige Aktualisierung der Sprach- und Handlungsfähigkeit erreicht das Subjekt die notwendige Ganzheit innerhalb der symbolischen Strukturen und seiner sozialen Beziehungen. Personen gewinnen ihre Struktur als Person allein in symbolischen Systemen, die durch intersubjektive Beziehungen bestimmt sind. Die Identität einer Person kann deshalb nur auf der Ebene der Intersubjektivität gesichert werden. So kann sich meine Identität nicht unabhängig von den Identifikationen ausbilden, die andere mit mir vornehmen. Andererseits sind nur die Identitätsmerkmale konstitutiv für die Ausbildung meiner Identität, die sich für eine Selbstidentifikation eignen (Habermas 1973). Dieser Balanceakt vollzieht sich durch die Ablösung der Stufe der Rollenidentität durch die Stufe der Ich - Identität, innerhalb deren das Subjekt sich selbst identifiziert und gleichzeitig autonom eigenverantwortlich handelt (Habermas 1981b).

Habermas (1973b) hebt die notwendige Balance zwischen der sozialen und persönlichen Identität hervor und spricht von einer persönlichen Integrationsfähigkeit, wenn das Individuum fähig ist, über die Grundqualifikationen des Rollenhandelns frühere Rollen, die nicht mehr aktuell sind, in neu entfaltete Rollensysteme aufzunehmen, um so die biographische Kontinuität zu erreichen. Die personale und soziale Identität wirkt dabei zeitlich und räumlich sinnvoll und stellt die Balance mittels des Ausgleichs der Krisensituation her. Innerhalb eines solchen Balanceaktes werden neue und überwundene Identitäten in die Ganzheit der persönlichen Biographie eingefügt: „In dem Maße, wie das Ich diese Fähigkeit zur Überwindung einer alten Identität und zum Aufbau einer neuen generalisiert und lernt, Identitätskrisen dadurch zu lösen, daß es die gestörte Balance zwischen sich und einer veränderten gesellschaftlichen Realität auf höherer Stufe wieder herstellt, wird die Rollenidentität durch Ich - Identität abgelöst“ (Habermas 1976, S. 24).

Das Individuum erfährt sich so über den Aspekt der Selbstbestimmung, über eigene prädikative Selbstidentifikation und über indirekte Selbstpräsentation als Subjekt und individuiertes Wesen, dessen integrierende Grundlage die entwickelte Ich - Identität bildet. Dies erfordert die Aufrechterhaltung und Verkörperung der sozialen Identität, ohne der Gefahr der „Verdinglichung“ zu erliegen, aber auch die Aufrechterhaltung und Verkörperung der persönlichen Identität, ohne „stigmatisiert“ zu werden. Für die Existenz der sozialen Identität ist es somit das Bestreben, gegenüber den Interaktionspartnern grundlegende Erwartungen und Verhaltensmuster zu respektieren und diese zu praktizieren (*phantom normalcy*), jedoch unter dem

Vorbehalt der partiellen Abgrenzung (*phantom uniqueness*), um so Individualität zu erzeugen bzw. zu wahren (Habermas 1973). Dieses paradoxe Phänomen der Gleichheit des Ichs, als Subjekt mit allen anderen Subjekten (*phantom normalcy*), jedoch als Individuum zu allen anderen Individuen einzigartig zu sein (*phantom uniqueness*), ist das Ergebnis der Ich-Identität (Habermas 1976).

3.3.2.5 Ordnungen der Selbstidentifikation

Die Selbstidentifikation geschieht auf der Grundlage von Identitätsmerkmalen. Habermas beschreibt Identitätsmerkmale als die Kennzeichen für das Subjekt selbst und für andere, die Identität bestimmen und somit soziale bzw. persönliche Identität herstellen. Identitätsmerkmale sind Merkmale der Selbstidentifikation. Ich kann einen Anderen prinzipiell nur nach den Merkmalen identifizieren, nach denen er sich selber identifiziert. Freilich kann ich mich umgekehrt nur nach Merkmalen selber identifizieren, mit denen Andere auch mich identifizieren. Merkmale der Selbstidentifikation müssen intersubjektiv anerkannt sein, wenn sie die Identität einer Person begründen sollen. Wir können jedenfalls davon ausgehen, dass intersubjektiv anerkannte Selbstidentifikation, das Sich - Unterscheiden von Anderen und die Anerkennung dieses Sich – von – Anderen - Unterscheidens durch die Anderen, eine Existenzbedingung aller Persönlichkeitssysteme ist. Jedes sprach- und handlungsfähige Subjekt muss in der Lage sein, in diesem Sinne seine Identität zu sichern; andernfalls zerfällt es als Subjekt (Habermas 1973). Dabei geht es dem Ich darum, die Stetigkeit seines Lebensprozesses zu erhalten und die symbolischen Grenzen des Persönlichkeitssystems durch Selbstidentifikation zu bewahren. Hierdurch wird die Person in der sozialen Welt unzweifelhaft, d. h. unverwechselbar und wieder erkennbar als Individuum festgelegt (Habermas 1973). Um diesen Prozess erfolgreich zu gestalten, bedarf es der Kriterien zur Beschreibung der Identität, um so eine Unterscheidbarkeit und damit eine Individualisierung der Personen zu erreichen. Habermas unterscheidet in *generische*, *numerische* und *prädikative* Unterscheidungskriterien zur Abgrenzung der Individualität.

Das *generische* Kriterium, über das sich die Person als Person überhaupt erst identifiziert, ergibt sich aus der Selbstdarstellung der Person bzw. der Darstellung seines Selbst durch die Benutzung des „Ich“. Durch diese Abgrenzung als Gegenstand, Körper und als Individuum erhält die Person „Entität“, die es ermöglicht, „Sprach- und Handlungsfähigkeit“ zu erlangen. Die Person kann so die Perspektive

des Sprechers über sich selbst einnehmen und über sein „ich“ sprechen (Habermas 1981b, S. 159).

Die *numerische* Identifizierung als Person unterstützt die Identifizierung gegenüber Anderen. Dabei erfolgt die Einordnung der Person durch Andere anhand bestimmter Kriterien, die eine genaue Bestimmung der Person als Individuum gewähren, die sich daraus ergebende Abgrenzung von Anderen und letztendlich die Identifizierung durch Andere. Wesentliches Identifizierungsmerkmal ist der Personennamen mit den dazugehörigen Daten: Geschlecht, Alter, Familienstand, Familienzugehörigkeit, Nationalität, Konfession, Größe, Aussehen, Augen- und Haarfarbe, Ort und Datum der Geburt (Habermas 1981b).

Die *prädikative* Selbstidentifizierung als das wesentliche Kriterium zur Identifizierung einer Person bildet die Grundvoraussetzung, um generisch von anderen als Person erkannt zu werden und numerisch als eine bestimmte Person gewahrt zu werden. Neben dieser Wahrnehmung von außen wird über prädikative Selbstidentifizierung eine Wahrnehmung von innen ermöglicht. Die Person ist somit in der Lage, sich selbst die Prädikate zuzuschreiben, die ihr von ihrer Außenwelt zugeschrieben werden (Habermas 1981b).

Die Selbstidentifikation verläuft über das Ich, das während der Interaktion erstens einen referentiellen Sinn besitzt; das Ich ist der Sprecher. Zweitens zeigt sich das Ich über seine Handlungs- und Sprachfähigkeit als Person (performatorischen Sinn) und drittens ordnet sich über das Ich die Person in die gesellschaftliche Welt ein, dies ist der pronominaler Sinn (Habermas 1973). Individuen müssen ihre Identität jedoch erst erwerben, um als Person bzw. als eine bestimmte Person erkannt zu werden. Dies geschieht über sprachlich verhandelte Interaktion. Sie erfüllen dabei „die Identitätsbedingungen für Personen und die grundlegenden Identitätskriterien für eine bestimmte Person nicht nur *für andere*, sondern zugleich *für sich*“ (Habermas 1981b, S. 161, Hervorh. im Original). Im Ergebnis kann sich die Person zuschreiben, was für eine Person sie ist, und nicht nur, welche Person sie ist.

3.3.2.6 Das moralische Bewusstsein

Das moralische Bewusstsein bezeichnet die Fähigkeit, „von der interaktiven Kompetenz für eine *bewußte* Verarbeitung moralisch relevanter Handlungskonflikte Gebrauch zu machen“ (Habermas 1976, S. 82, Hervorh. im Original). Zentral für

dieses moralische Bewusstsein ist das kommunikative Handeln, denn das moralische Bewusstsein ist nicht denkbar ohne Interaktionskompetenz, die eine stetig verbesserte kommunikative Handlungsfähigkeit innerhalb sozialer Strukturen ermöglicht. Diese Interaktionskompetenz ermöglicht die Fähigkeit zur Teilnahme an immer komplexer werdenden Gesellschaftsinteraktionen, wobei es dem Individuum auf diese Weise möglich wird, als handelndes Subjekt zunehmend unabhängig zu werden (Habermas 1976). Die auf dem moralischen Bewusstsein beruhende Lösung von Handlungskonflikten ist dabei verständigungsorientiert ausgerichtet, was zu einem Konsens führen soll, der weder einen simplen Kompromiss darstellt noch die gewaltsame Durchsetzung partieller Interessen (Habermas 1976). Diese auf Verständigung ausgerichtete Lösung eines Konflikts impliziert die Anwendung kommunikativen Handelns und steht im Gegensatz zu strategischem und instrumentellem Handeln. Dieses bedarf eines konsensfähigen Gesichtspunktes, der dem Handeln der Interaktionspartner gleichermaßen zugrunde liegt. Habermas (1976) spricht in diesem Zusammenhang von einer Reziprozitätsforderung des kommunikativen Handelns. Reziprozität impliziert ein von der Gleichwertigkeit der Interaktionspartner geprägtes Verhältnis, in dem alle Beteiligten in vergleichbaren Situationen ebenso handeln oder dies auch von den Anderen erwarten dürfen.

3.3.3 Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit in diesem Konzept

Im Identitätskonzept von Habermas wird der Bewegung und dem Körper zunächst eine grundlegende Bedeutung zugewiesen. Den Ausgangspunkt der Identitätsentwicklung bildet die natürliche Identität. Diese rückt die eigene Person in den Mittelpunkt des Geschehens. Folglich werden alle Ereignisse in ihrer Bedeutung für und in ihrem Bezug auf die eigene Person gewertet. Diese Stufe der Identitätsentwicklung bezeichnet Habermas als einen „leibgebundenen Standpunkt“ (vgl. Kapitel 3.3.2.1). Von diesem Standpunkt aus lernt das Kind, zwischen sich und der Umwelt zu differenzieren und zu kommunizieren. Das Kind erfährt über Bewegung sich selbst und seine Umwelt. Der Körper ist dabei Bewegungsinstrument und Wahrnehmungsinstrument. Die Identität entwickelt sich als Teil des Körpers und der Bewegung. Es ist mit seinem Körper (Leib) identisch. „Es handelt und denkt aus leibgebundener Perspektive“ (Habermas 1976, S. 15).

Die „natürlichen Identität“ als erste Identitätsstufe ist für Habermas die Grundlage für die Überführung in die nächste Stufe der Identitätsentwicklung, die „Rollenidentität“.

Innerhalb dieser findet eine Überformung der bisherigen „natürlichen Identität“ durch die Verinnerlichung von Primärrollen statt. Die symbolisch gestützte Rollenidentität wird jedoch nicht durch Bewegung gewonnen, sondern über Reflexion, Abstraktion bzw. Differenzierung angeeignet (vgl. Kapitel 3.3.2.2). Es handelt sich um einen kognitiven Prozess, über den das Subjekt die generalisierten Möglichkeiten verinnerlicht, um das Rollenverhalten zu beherrschen. Es bleibt unberücksichtigt, dass auch auf dieser Stufe der Identitätsentwicklung Wahrnehmungen und Handlungen gleichfalls körperliche Momente besitzen. Die „Ich - Identität“ wird am Ende wiederum durch kognitive Leistungen entwickelt mit dem Ziel einer universalistischen Moral. Das Identitätsmodell von Habermas beruht letztendlich auf sprachlichen und kognitiven Momenten.

3.3.4 Fazit und kritische Würdigung

Habermas erarbeitet in seiner Identitätstheorie eine interaktionistische Entwicklungstheorie. Wie Mead beschreibt er in seiner Theorie des kommunikativen Handelns das Modell der sprachlichen Verständigung. Die Bedeutung der Theorie des kommunikativen Handelns besteht darin, auf eine bestimmte Form von Individuierung als mögliches Ergebnis der Identitätsentwicklung zu verweisen. Auf ein Subjekt, das zu kommunikativem Handeln fähig ist. Der Begriff des kommunikativen Handelns meint die Interaktion von mindesten zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die eine interpersonale Beziehung eingehen. Habermas kommt es primär auf den Nachweis der Möglichkeit an, dass sich unter bestimmten Bedingungen Ich-Identität und kommunikative Kompetenz entwickeln können. Habermas entwickelt Ich-Identität zunächst an der Frage der individuellen Entwicklung im Kontext der Subjekt–Objekt –Beziehungen und macht drei Stufen der Identitätsentwicklung aus. Diese Identitätsstufen markieren zugleich das Hineinwachsen in die allgemeinen Strukturen des kommunikativen Handelns (vgl. Kap. 3.3.2). Ausgangspunkt der Entwicklung der Ich-Identität ist die natürliche Identität. In dieser Phase lernt das Kind zwischen sich und der Umwelt zu differenzieren. Indem Habermas diesen körperlich-leiblichen Aspekt der Identitätsentwicklung aufzeigt, wird die Identität leibgebunden. Identität kann sich in dieser Phase nur über die Interaktionsbeteiligung (Bewegung) und über die körperlich-leibliche Eigenaktivität des Subjektes in der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Normen und Werten entfalten.

In der zweiten und dritten Stufe wird Identität entwickelt, indem das Individuum übergeordnete Prinzipien verinnerlicht und flexibel anwendet. Obwohl Habermas die Bedeutung der intersubjektiven Beziehungen der Ich-Identität beschreibt, trennt er Körper und Identität in zwei Dimensionen. Dies wird ebenso deutlich in der Erfahrung des Individuums über die eigene prädikative Selbstidentifikation (vgl. Kap. 3.3.2.4). Selbstidentifikation und damit verbundene Einzigartigkeit gegenüber allen anderen Individuen kann auch durch körperliche Merkmale (Größe, Körperbau, ...) wahrnehmbar sein. Diese leiblichen Erfahrungen werden als Teile der Rollenidentität und der Ich-Identität von Habermas ausgeklammert. So können die körperlich – leiblichen Bedürfnisse und Erfahrungen nicht angemessen berücksichtigt werden.

Die Identität entwickelt sich in der ersten Stufe (natürliche Identität) zwar als Teil des Körpers und der Bewegung, sie verliert jedoch an Bedeutung, da sie nur eine kleine Stufe der Identitätsentwicklung widerspiegelt. Identität bleibt das Ergebnis einer kognitiven und moralischen Differenzierung der Umwelt. Das einseitig auf sprachliche und kognitive Kompetenzen ausgerichtete Identitätsmodell von Habermas weist der Bewegung und dem Körper keine signifikante Bedeutung zu. Die Entwicklung der Identität vollzieht sich bei Habermas vornehmlich als sprachlicher Verständigungsprozess. Die Rollenidentität und die Ich - Identität sind so das Ergebnis kognitiver Leistungen. Die Sprache bleibt das Medium, mit deren Hilfe Identität entwickelt wird. Körper und Bewegung ordnen sich der Sprache unter, ja sie gehen fast in ihr auf. Schließlich gliedern sie sich im kommunikativen Handeln in die Lösung der Kontroversen ein. Die Identität beschränkt sich am Ende auf die Sprach- und Handlungsfähigkeit, die sich durch „*Vergesellschaftung*“ bildet und durch „*Individuierung*“ ihre Einzigartigkeit erfährt (Habermas 1976, S. 68). Die Identität setzt Habermas mit einer sprachlich vermittelten Kognitionsleistung gleich.

3.4 Der Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf Leib und Körper – das Habituskonzept von Bourdieu

Die bisher dargestellten Theorien konzentrieren sich vorrangig auf das Individuum, auf das Verhältnis von Ich und Anderen und/oder die Einbindung des Individuums in soziale Situationen. Den Einfluss gesellschaftlicher Strukturen und kultureller Ordnungsmuster auf die Entwicklung der Identität hat von diesen Autoren nur Mead thematisiert. Aus diesem Grunde möchte ich eine weitere soziologische Einbettung vornehmen. Dazu greife ich auf Pierre Bourdieus Habituskonzept zurück. Mit dem

Habituskonzept von Bourdieu soll es möglich sein, die soziale und kulturelle Prägung des Habitus und damit auch der Identität durch gesellschaftliche Strukturen näher zu betrachten. Der zentrale Begriff bei Bourdieu ist der des Habitus bzw. der Habitusformen. Diesen Begriff entwickelte Bourdieu bereits in den frühen Untersuchungen im Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen zu den Studien der kabyrischen Gesellschaft (Bourdieu 1976) und in den Studien über die „Sozialen Gebrauchsweisen der Photographie“ (Bourdieu 1983a).

3.4.1 Der Habitusbegriff bei Bourdieu

In der Alltagssprache versteht man unter Habitus das Aussehen, das Auftreten und vor allem das Erscheinungsbild eines Menschen. Der Begriff weist auf die Eigenheiten eines persönlichen Verhaltensstils hin, die - so Bourdieu - gerade eben nicht persönlich, sondern gesellschaftlich sind. Mit Hilfe des Habitusbegriffs beschreibt Bourdieu die „Dialektik von objektiven und einverlebten Strukturen“ (Bourdieu 1976, S. 164 ff.). Damit ist eine Überwindung der aus seiner Sicht künstlichen Spaltung zwischen Objekt und Subjekt zu verwirklichen.

Bourdieu definiert den Begriff des Habitus nicht. Er begrenzt ihn und erläutert ihn immer wieder durch andere Formulierungen. „Der Habitus stellt das Produkt der Einprägungs- und Aneignungsarbeit dar“ (Bourdieu 1976, S. 186). Als weiterer Grundgedanke zieht sich ein zweiter Begriff durch alle Habituserläuterungen: der der Dispositionen, also der Anlagen zu einem bestimmten Verhalten. „Die für einen spezifischen Typus von Umgebung konstituierten Strukturen [...] erzeugen Habitusformen, d. h. Systeme dauerhafter Dispositionen, strukturierte Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“ (Bourdieu 1976, S. 164 f., Hervorh. im Original). An einer anderen Stelle beschreibt Bourdieu den Habitus als eine Struktur, innerhalb deren es zu unterschiedlichen Handlungsmustern kommen kann. „Der Habitus ist ein System von Grenzen. [...] Aber innerhalb dieser seiner Grenzen durchaus erfinderisch, sind seine Reaktionen keineswegs immer schon im Voraus bekannt“ (Bourdieu 1992b, S. 33). Aber „jeder [...] schöpft aus dem Vorhandenen“ (Bourdieu 1992b, S. 33). Das bedeutet, dass jede Person, jede Personengruppe und jede Kultur ihre eigene besondere Diktion besitzt und innerhalb dieser Grenzen variabel Handlungslösungen bereitstellt.

Mit dem Begriff des Habitus versucht Bourdieu, das im Individuum enthaltene Bild

der Gesellschaft zu rekonstruieren.⁶ Eine Person spiegelt demnach die Gesellschaft, in der sie lebt, wider, und die Gesellschaft findet sich in der Person wieder. Sie hat sich über die Entwicklung des Habitus in ihr reproduziert und sie reproduziert die Gesellschaft. Der Habitus ist Teil der Persönlichkeit des Menschen und das Bindeglied zwischen der Geschichte und der gesellschaftlichen Eingebundenheit einerseits und dem konkreten Verhalten, Denken, Einstellungen etc. andererseits. Er wird durch Verinnerlichung während der Sozialisation geprägt, wird zu einer ‚zweiten Natur‘ und somit relativ dauerhaft (Bourdieu 1987, 1994). „Als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw. fungiert das, was ich ‚Habitus‘ nenne, das ist eine allgemeine Grundhaltung, die eine Disposition gegenüber der Welt ist, die zu systematischen Stellungnahmen führt“ (Bourdieu 1992b, S. 31). Es besteht also ein Zusammenhang zwischen so unterschiedlichen Sachen wie der Kleidung, die jemand trägt, und der Musik, die er hört. Gleichzeitig gehört dazu, wie jemand mit seinem eigenen Körper umgeht, welches Körpergefühl er besitzt, welche Einstellung er zur Bewegung hat und welche Lebenskultur damit verbunden ist.

Diese Summe der generalisierten Kompetenzen der Persönlichkeit stellt den Habitus dar, sie ist klassenspezifisch verteilt. Der Habitusbegriff vermittelt insofern zwischen individuell strategischen Handlungsalternativen und gruppenspezifischen Werten und Verbindlichkeiten. Dabei ist der Habitus nicht als starres Regelwerk zu verstehen, sondern als ein sozial erzeugtes Schema individueller und kreativer Weltgestaltung, das der Erhaltung und Veränderung der Prozesse dient, durch die er selbst erzeugt wurde. Versteht man den Begriff des Habitus also im Bourdieu’schen Sinn, dann heißt das, dass eine Person von der Gesellschaft, in der sie aufwächst, geprägt wird und damit die herrschenden Gepflogenheiten internalisiert. Sie wird zu einem Mitglied dieser Gruppe, betrachtet die vorherrschenden Handlungsweisen als Normalität und gibt das Erfahrene an die nächste Generation weiter. Hinterfragt werden diese Gewohnheiten erst, wenn durch das Kennenlernen fremder Lebensarten offensichtlich wird, dass es auch andere Möglichkeiten der Lebensführung gibt.

Die Schwierigkeit, den Begriff des Habitus, wie Bourdieu ihn belegt und verwendet,

⁶ Vgl. hierzu auch Liebau (1987, S. 61), der den Habitusbegriff als die im „Individuum gewordene Gestalt von Gesellschaft“ beschreibt.

zu erläutern, besteht darin, dass er ihn nicht eindeutig definiert hat. Schwingel (1995) weist darauf hin, „daß das Habituskonzept von Bourdieu ursprünglich nicht als theoretischer Lösungsvorschlag allgemeinsoziologischer Problemstellung intendiert war [...], sondern sich aus empirischen Forschungsfragen heraus entwickelt hat. Aus diesem Grund ist die Habitus-theorie von Bourdieu als relativ offenes Konzept angelegt und kann auch, je nach Forschungs- und Argumentationszusammenhang, unterschiedliche Akzente haben“ (1995, S. 53). Somit wird das Habituskonzept von Bourdieu zu einem empirischen Werkzeug, mit dem gesellschaftliche Gruppierungen untersucht und beschrieben werden können.

Der Habitus eines Menschen wird von der Umwelt vermittelt, in der der Mensch lebt. Der Mensch übernimmt infolgedessen den Habitus aus seiner Umwelt. Die so entstandene gemeinsame Basis an vorgegebenen bzw. übernommenen Dispositionen charakterisiert die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Der Habitus „gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen“ (Bourdieu 1987, S. 101). Dies gilt sowohl für die eigene Geschichte als auch für die kulturelle Geschichte, in der man aufwächst. Jeder Mensch trägt den Habitus seiner Umwelt in sich und gibt ihn im Verlauf seiner Lebensgeschichte weiter. Der erworbene Habitus trägt zunächst zur Entwicklung der Identität der Persönlichkeit bei und wird später über Interaktion mit den Mitmenschen als Klassenhabitus überliefert und für die eigene Persönlichkeit konsolidiert. Trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Lebensbedingungen bleibt die gesellschaftliche Wirkung auf die Individuen doch gleich und unterscheidet sich nur durch die entstehenden Habitusformen. „Insofern unterschiedliche Existenzbedingungen unterschiedliche Formen des Habitus hervorbringen, d. h. Systeme von Erzeugungsmustern, die Kraft einfacher Übertragung auf die unterschiedlichen Bereiche der Praxis anwendbar sind, erweisen sich die von den jeweiligen Habitus erzeugten Praxisformen als systematische Konfigurationen von Eigenschaften und Merkmalen und darin als Ausdruck der Unterschiede, die, den Existenzbedingungen in Form von Systemen differenzieller Abstände eingegraben und von den Akteuren mit den erforderlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata zum Erkennen, Interpretieren und Bewerten der relevanten Merkmale wahrgenommen, als Lebensstile fungieren“ (Bourdieu 1987, S. 278 f., Hervorh. im Original).

Es erschließen sich drei Kompetenzen⁷, die für das Subjekt im Habitus enthalten sind:

- Die Wahrnehmungskompetenz strukturiert die alltägliche Wahrnehmung der sozialen Welt,
- die kognitive Kompetenz, mit deren Hilfe das Subjekt seine soziale Umwelt interpretiert und ordnet,
- die Handlungskompetenz, die dem Subjekt die Muster für individuelle und gesellschaftliche Handlungsweisen vermittelt.

Diese drei Aspekte sind eng verbunden und funktionieren immer gemeinsam. Sie bilden die Grundlage für das, was Bourdieu als den „praktischen Sinn“ (1987, S. 127) bezeichnet, und prägen die Einstellungen und die Verhaltensweisen des Menschen maßgeblich. Dabei dringen sie während ihres Wirkens normalerweise nicht in das Bewusstsein vor, sondern steuern im Unterbewusstsein als persönliche Dispositionen die Handlungen der Individuen. Der Habitus wird zu einem grundlegenden Bildungsschema für Verhaltensweisen und Einstellungen und steht damit im Zentrum jeder Persönlichkeit (Bourdieu 1987, 1994). In ihm laufen alle Wahrnehmungen zusammen, werden unter Berücksichtigung vorhandener Erfahrungen und erfolgreicher Verhaltensmuster geprüft und steuern das aktuelle Handeln. So steht das Individuum immer im Mittelpunkt seiner Welt.

Ein wichtiges Merkmal des habituellen Ordnungssystems liegt in seiner Abhängigkeit von der spezifischen sozialen Position, die das Subjekt oder eine Subjektgruppe innerhalb des sozialen Raumes⁸ einnimmt. Die Stellung des Individuums innerhalb eines sozialen Systems und der Umgang des sozialen Systems mit dem Individuum sind demnach entscheidende Bedingungen für die Entwicklung des Habitus und damit auch für die Entwicklung der Identität eines Individuums. Was ein System an Werten und Normen vermittelt, aber auch die Art und Weise der Vermittlung dieser Einstellungen und Handlungsweisen bestimmen die Wahrnehmung und das Erleben des Individuums von der sozialen Welt. Diese bestimmen letztendlich gleichermaßen die Praktiken, die das Individuum im Umgang mit seiner sozialen Umwelt einsetzt, und parallel dazu die Erwartungen, die das Individuum an seine soziale Umwelt

⁷ Ähnlich argumentiert Schwingel (1995, S. 56 f.).

⁸ Bourdieu konstruiert den Raum für die sozialen Lebensbedingungen und bestimmt diesen über das kulturelle, ökonomische und soziale Kapital des Einzelnen (1994, S. 195 f.).

richtet.

Ein anderes Merkmal des Habitus ist, dass er nicht individuell ist. Der Habitus einer Person weist zwar individuelle Ausprägungen auf, aber er ist immer auf den jeweiligen Klassenhabitus zurückzuführen. Bourdieu beschreibt dies, „indem der Habitus als ein zwar subjektives, aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen, als Schemata der Wahrnehmung, des Denkens und Handelns angesehen wird, die allen Mitgliedern derselben Gruppe oder Klasse gemein sind“ (Bourdieu 1976, S. 187 f.). Also handelt eine Person immer so, wie auch ein Großteil anderer Personen aus ihrem Feld agieren würde. Durch den Habitus werden schließlich die Grenzen wahrscheinlicher Handlungen festgelegt, jedoch nicht die Handlungen als solche (Bourdieu 1992b).

Versteht man den Habitus als Repertoire von Verhaltensmustern, als eine Voraussetzung für eine charakteristische Verhaltensweise, so kann man folgende Zusammenfassung treffen:

„Durch transformierende Verinnerlichung der äußeren (klassenspezifisch verteilten) materiellen und kulturellen Existenzbedingungen entstanden, stellt der Habitus ein dauerhaft wirksames System von (klassenspezifischen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dar, das sowohl den Praxisformen sozialer Akteure, als auch den mit dieser Praxis verbundenen alltäglichen Wahrnehmungen konstitutiv zugrunde liegt. Als Konstitutionstheorie sozialer Praxis richtet sich die Habitus Theorie [...] auf den durch Position und seine spezifische Laufbahn innerhalb der Sozialstruktur einer Gesellschaft geprägten sozialen Akteur. Diesem sind, bei aller gesellschaftlicher Prägung, bestimmte individuelle Variationsspielräume gegeben. [...] die Implizitheit, Unbewußtheit, Instinkthaftigkeit, kurz: die Unreflektiertheit der alltäglichen Wahrnehmungs- und Denkstrukturen des Habitus [wird] hervorgehoben. Diese Denkstrukturen sind nicht nur der gesellschaftlichen Praxis und deren spezifischer Logik verbunden, d. h. ausschließlich in Praxis wirksam, sie sind, als (teil-) Struktur des Habitus, sozialstrukturell bedingt und folglich klassenspezifisch ausgeprägt“ (Schwingel 1995, S. 67). Die Persönlichkeit wird demnach von den umgebenden Strukturen und Bedingungen in ihrem Denken, Wahrnehmen und Handeln beeinflusst. Innerhalb dieser verfestigten Verhaltensmuster und Einstellungen entwickelt sich die Individualität und Identität der Persönlichkeit. „In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der

Existenzbedienungen angelegt“ (Bourdieu 1987, S. 279).

Der Habitus beschreibt dabei drei Körper-Leib-Ebenen.

Erstens ist der Habitus Art und Weise der persönlichen Darstellung des Körpers und der Person. Die Person stellt sich über ihren Körper für ihre Außenwelt dar.

Zweitens nimmt die Person über ihren Körper die Welt wahr, d. h. der Körperhabitus steuert die Wahrnehmung, die Reaktion und die Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Drittens ordnet der Körper die leiblichen Erfahrungen über den Habitus in sein bestehendes System von Dispositionen und Praxisformen ein.⁹

3.4.2 Genesis des Habitus

Wie schafft es eine Gesellschaft, ihren Habitus zu reproduzieren? Welche Bedingungen und Gegebenheiten sind an die Reproduktion geknüpft? Die Genese des Habitus folgt einer Chronologie, in der die Wahrnehmungs- und Handlungsschemata ausgebildet werden. Die Art oder Güte der Habituation eines Menschen hängt von unterschiedlichen Bedingungen ab: von dem Charakter des sozialen Umfelds, in dem das Individuum aufwächst, und damit verbunden von der Art und dem Vorhandensein kultureller, sozialer und materieller Kompetenz. Diese Kompetenz bedingt die Art der Erziehung, Fürsorge und Zuwendung, die ein Kind aus seinem Umfeld erhält.

Die Sozialisation beginnt bereits in der Familie über alltägliche Lebensbedingungen und familiäre Möglichkeiten. Sie sind die ersten entscheidenden Faktoren, die den Habitus eines Menschen bestimmen. Neben den materiellen Rahmenbedingungen – Geld, Zeit, häusliche Ausstattung – wirkt auch der Habitus der Eltern auf die Entwicklung des kindlichen Habitus. Elterliche Selbstverständlichkeiten, Gebote und Verbote, Traditionen und Rituale prägen das Kind vom ersten Moment an. Es nimmt an den häuslichen Praxisformen teil und wird selbst Teil dieser Praxis. Auf diesem Weg erlebt das Kind, was es tun muss, damit es von seiner Umgebung akzeptiert wird. Es lernt, sich zu verständigen und innerhalb seines sozialen Umfeldes zu handeln. So wird es in bestimmte vorherrschende Strukturen, Natürlichkeiten, Regeln

⁹ Lindemann leitet drei Körperthematisierungen aus Bourdieus Habitusbegriff ab: „Stil der Selbstdarstellung“, Grundlage „aktiver Weltbewältigung“ und Sozialisation passiver Leiberfahrungen (Lindemann, 1992, S. 333).

und Verhaltensweisen eingebunden (Bourdieu 1976). Dabei gelten nicht nur die indirekten Einwirkungen des Elternhauses, wie materielle Ressourcen, elterlicher Lebensstil, als maßgeblich für die Habitusentwicklung, auch die direkte Beeinflussung und die damit erzeugten Praxisformen müssen berücksichtigt werden. Die Eltern geben im Prozess der Erziehung bestimmte Praxisformen vor: „Sitz gerade!“, „Gib die richtige Hand!“. So wird dem Kind ganz bewusst gesagt, was es tun muss, um akzeptiert zu werden. Deutlich wird: „nicht ‚Modelle‘, sondern die Handlungen der anderen werden nachgeahmt. Dabei wird die Motorik unmittelbar von der körperlichen Hexis angesprochen, einem Handlungsschema (schème postural), das, weil für ein ganzes System von Körpertechniken und Werkzeugen verantwortlich und mit einer Vielzahl sozialer Bedeutungen und Werte befrachtet, zugleich singulär und systematisch ist: In allen Gesellschaften zeigen die Kinder für die Gesten und Posituren, die in ihren Augen den richtigen Erwachsenen ausmachen, außerordentliche Aufmerksamkeit“ (Bourdieu 1976, S. 190).

Diese Aneignung als „Abschauen“ der Praxisformen wird durch die gegebene Struktur erleichtert. Für die Eltern sind die zu vermittelnden Strukturen allgegenwärtig und werden von ihnen unbewusst angewendet. Diese Aktualität der Strukturen gewährt den Kindern die Einsicht in das Gesamtsystem der Strukturen und ermöglicht die systematische Übernahme.

Nun vollzieht sich die Entwicklung des Habitus nicht in einer einfachen Aneinanderreihung der Erfahrungen, bei der erst die einfachen und später die speziellen Dispositionen erworben werden. Eher muss berücksichtigt werden, dass von Anfang an signifikante Prinzipien erworben und praktisch erfahren werden. Dadurch bekommt die Habitusentwicklung bereits von Anbeginn eine grundlegende Bedeutung. Denn bereits die ersten erworbenen Praxisformen eines Individuums stellen die Basis für seine spätere Entwicklung dar: „Aus einer genetischen Perspektive [...] müßte man wohl sagen [...], daß die frühesten Faktoren tatsächlich die am stärksten durchschlagenden sind. In dem Maße, wie das ursprünglich Erworbene das später Angeeignete bedingt, indem es Kategorien zur Wahrnehmung und zur Bewertung aller späteren Erfahrungen ausbildet und damit die möglichen Bestimmungsfaktoren der Praktiken, läßt sich also durchaus davon sprechen, daß das Ältere auch das am stärksten Determinierende ist – und daß sich die Möglichkeiten rapide reduzieren. Nun darf man sich diesen Prozeß allerdings auch nicht als Verhängnis denken, so als wäre mit dem Anfang alles weitere ein für allemal

festgelegt“ (Bourdieu 1985, S. 377 f., Hervorh. im Original).

In der Schule vollzieht sich der Sozialisationsprozess in einer pädagogischen Handlung. Die Sozialisation wird als gesellschaftliche Arbeit verstanden, die über die bestehenden Bedingungen kulturelle Praxisformen vermittelt. Dabei ist zwischen der Form und dem Inhalt der Vermittlung zu unterscheiden bzw. zwischen spontanem und bewusstem Vorgehen. „Zwischen einem Lernen als einfachem Vertrautwerden, worin der Lernende unmerklich und unbewußt die Prinzipien – einschließlich der unbekannten – der ‚Kunst‘ und Lebenskunst der Produzenten der Praxisformen und imitierten Werke erwirbt, auf der einen Seite und der expliziten und ausdrücklichen Überlieferung kraft Anordnung und Vorschrift auf der anderen Seite sieht jede Gesellschaft Einprägungsweisen vor, die, unter dem Deckmantel der Spontaneität, dennoch strukturelle Übungen darstellen mit dem Ziel, die eine oder andere Form praktischer Beherrschung weiterzugeben“ (Bourdieu 1976, S. 192, Hervorh. im Original).

Obwohl die pädagogische Handlung sich der Form nach als ein Kommunikationsverhältnis darstellt, darf nicht übersehen werden, dass dieses Kommunikationsverhältnis nur möglich ist aufgrund der existierenden Hegemonie. So kann das Bildungssystem ohne größere gesellschaftliche Konflikte und bei formal gesicherter Chancengleichheit seinen Beitrag zur Reproduktion des gegebenen gesellschaftlichen Habitus leisten. „Deshalb, weil gleiche Existenzbedingungen zur Schaffung von Systemen (zumindest partiell) ähnlicher Dispositionen tendieren, liegt die daraus entspringende Homogenität der Habitusformen auch der objektiven Übereinstimmung der Praxisformen der Werke zugrunde, denen nun obliegt, ihnen die Regelmäßigkeit und zugleich die Objektivität zu verleihen, die ihre spezifische ‚Rationalität‘ ausmachen und dank derer sie als evident oder selbstverständlich, das heißt als unmittelbar intelligibel und voraussehbar von allen den und nur von den Individuen erlebt werden können, die das System der objektiv in ihrem Wirksamwerden implizierten Handlungs- und Interpretationsschemata praktisch zu beherrschen in der Lage sind“ (Bourdieu 1976, S. 172, Hervorh. im Original).

Das, was das Schulsystem dem Individuum als Dispositionen bietet, wird auch als Habitusform entwickelt und bei allen Beteiligten am System gleichermaßen ausgebildet. Die systemischen Merkmale und Anforderungen betten sich als verinnerlichte Handlungsschemata in die Individuen ein. „Daß freilich die Schemata

über praktische Handlungen verlaufen, ohne im Bewußtsein thematisiert oder erklärt werden zu müssen, heißt nicht, daß sich der Erwerb des Habitus auf ein mechanisches, durch trial and error korrigiertes Lernen beschränkte“ (Bourdieu 1976, S. 190).

3.4.3 Die Verknüpfung von Habitus und Identität

Mit dem Habitus beschreibt Bourdieu (1987, 1994) die Entwicklung der Individualität aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen und sozialen Umwelt. Die im Prozess der Habitusentwicklung entstehenden grundlegenden Dispositionen der Persönlichkeit müssen demnach gleichfalls für die Entwicklung der Identität von Bedeutung sein. Der bestehende Habitus sorgt für unreflektierte Handlungsstrukturen und Wahrnehmungsmuster als „eine Art praktischer Hypothesen“ (Bourdieu 1987, S. 101), die die Identitätsentwicklung auf diese Weise grundlegend bestimmen. „Da der Habitus eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (Bourdieu 1987, S. 103). Der Habitus als „ein System von Grenzen“ (Bourdieu 1997, S. 33) gestattet so die Sicherstellung der Identität durch sich selbst. Er erzeugt nur die Verhaltensweisen, die für das Individuum bisher erfolgreich waren.

Der Habitus produziert individuelle und kollektive Praxen (Bourdieu 1987), die identitätsrelevant sind, denn sie schaffen „eine Welt des Alltagsverstands“, „deren unmittelbare Evidenz durch die vom Konsens über den Sinn der Praktiken und der Welt gewährleisteten Objektivität verstärkt wird, d. h. durch die Harmonisierung der Erfahrungen und die ständige Verstärkung, die jede dieser Praktiken durch den individuellen oder kollektiven (z. B. beim Fest), improvisierten oder vorgegebenen (Gemeinplätze, Sprichwörter) Ausdruck ähnlicher oder identischer Erfahrungen erfährt“ (Bourdieu 1987, S. 108). Der Habitus ist so ein eingeübter Bestand, der die Voraussetzungen für repräsentative Verhaltensweisen festlegt. Interaktionen werden im Handeln vermittelt bzw. angeeignet und so weitergegeben. Er - der Habitus - als das „einheitsstiftende Erzeugungsprinzip aller Formen der Praxis“ (Bourdieu 1994, S. 283) beeinflusst die Weiterentwicklung des Habitus selbst und dadurch die

Entwicklung der Identität. „In dem Maße, und nur in diesem, wie die Habitusformen dieselbe Geschichte verkörpern – oder genauer dieselbe in Habitusformen und Strukturen objektivierte –, sind die von ihnen erzeugten Praktiken wechselseitig verstehbar und unmittelbar den Strukturen angepaßt, und außerdem aufeinander abgestimmt und mit einem zugleich objektiven und systematischen, über subjektive Ansichten wie individuelle und kollektive Vorhaben hinausreichenden objektiven Sinn ausgestattet“ (Bourdieu 1987, S. 108).

Die Entwicklung wird demnach immer vom Habitusniveau ausgehen und sich schrittweise um diesen Maßstab konsolidieren, bevor sie gegebenenfalls weiterverfolgt wird. Die Weiterentwicklung des Habitus ist danach ein ständiger Prozess, der sich immer wieder auf seine Wurzeln zurückbesinnt. Der Habitus fungiert dabei als Träger der Wirklichkeitskonditionen und beeinflusst die Identität der Persönlichkeit. Der Habitus gestattet nicht nur die Sicherstellung der Identität durch sich selbst, sondern gleichfalls die Erzeugung der Identität durch Andere. Er stellt eine mögliche Quelle für das individuelle Identitätsgefühl dar und verbindet die individuelle Identität mit der Gruppenidentität.

3.4.4 Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit in diesem Konzept

Der Habitus beschreibt neben Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata für die Praxis auch körperlich-leibliche Dispositionen, die für das Handeln des Individuums von Bedeutung sind. Diese leibliche Perspektive verdeutlicht, dass sich die Habitusentwicklung auch in Leiblichkeit niederschlägt. Der leibliche Habitus bestimmt sowohl die körperlich-leibliche Wahrnehmung als auch den Umgang des Individuums mit dem eigenen Körper (Bourdieu 1976, 1987, 1994). Die „fundamentalsten, folglich allgemeinsten Körpererfahrungen [...] sind gesellschaftlich bestimmt und dadurch Veränderungen unterworfen“ (Bourdieu 1976, S. 193). Gesellschaftliche Strukturen beeinflussen die Körpererfahrungen der Individuen. Wandeln sich diese Strukturen, verändern sich die Individuen auch körperlich - leiblich.

Trends der gesellschaftlichen Entwicklung spiegeln sich auch in der Ausformung des menschlichen Körpers wider. Der Körper wird in seiner Rolle für die Identität stets neu definiert und modifiziert. Zum Beispiel ist der Körper ein Symbol für Kraft und Ausdauer, der eng mit dem Begriff des Bodybuildings verbunden ist. Der Körper

wurde trainiert, um die vorhandene Muskelkraft zu steigern und zu repräsentieren. So verkörperte er Kraft und Stärke. Dieses kraftvolle Körperbild wurde in den letzten Jahren ersetzt durch ein Körperverständnis, das sich vorrangig an Gesundheit und Entspannung orientiert. Ein Körper muss nicht mehr mit Muskeln bepackt sein, sondern er soll ausdauernd bzw. belastbar sein und gesund aussehen. Für den Menschen steht sein Körper immer im Lebensmittelpunkt. Er setzt sich mit ihm auseinander, arbeitet an ihm und verändert ihn so, dass er seine Identität auch in seinen Körper einbaut. Identität ist somit körperlich und wird über den Körper öffentlich (Bourdieu 1987). Bei jedem Individuum fließen gesellschaftliche Vorstellungen über den eigenen Körper grundlegend in das sich entwickelnde subjektive Körperbild ein. Die gesellschaftliche Vorstellung ergibt sich aus der Bedeutung gesellschaftlicher Dispositionen, welche die Stellung des Körpers für die Persönlichkeit näher bestimmen (Bourdieu 1987).

Bourdieu (1987) entwickelt die These, dass der Körper ein „Klassenkörper“ ist, der „die unwiderlegbarste Objektivierung des Klassengeschmacks darstellt“, (S. 307). Verdeutlicht wird dies durch die augenscheinlich wahrnehmbaren Eigenschaften des Körpers (Gewicht, Form, Größe), aber auch die Entfaltung des Körpers; das Körperbild spiegelt „die tiefsitzenden Dispositionen und Einstellungen des Habitus“ (Bourdieu 1987, S. 307) wider. Diese Dispositionen bestimmen den Umgang mit dem Körper, seine Pflege und Ernährung. Dadurch wird der Körper die „einzige sinnliche Manifestation der ‚Person‘“ und gilt somit für Bourdieu „gemeinhin als natürlichster Ausdruck der innersten Natur“ (1987, S. 310). Der Körper ist dadurch eine wichtige Ausdrucksform des Menschen, seiner Gefühle, Einstellungen, Ansichten und bestimmt die personale Identität.

Ein weiterer Gesichtspunkt für Körperlichkeit sind die lokalen Bestimmungen, die in Übereinstimmung zum menschlichen Körper vorgenommen werden. Die innere (körperlich-leibliche) Ordnung und die äußere (Umwelt) Ordnung sind kongruent. Die körperliche Ordnung bildet dabei das Grundschema für die Ordnung der Umwelt. Elementare Strukturen der Körpererfahrung werden synonym mit den Strukturprinzipien des objektiven Raumes verwendet: innen und außen, oben und unten (Bourdieu 1976). Die Anwendung und die Anerkennung bestimmter Strukturen werden bestimmt von der Form der existierenden Ordnung und Gebilde des Gemeinschaftslebens. Der persönliche Willensantrieb und die Wertschätzung dieser bestehenden Handlungsstrukturen steuern die Handlungsverläufe unter

Berücksichtigung der Einstellung, aus denen die Handlung hervorgeht. So wird die Wirklichkeit aus der Anerkennung der allgemeinen Verhaltensweisen nachgelebt. Die Grundlage für diese Handlungen bilden die in der Geschichte einverlebten Strukturen, in denen der Mensch agiert. Die daraus resultierenden Erfahrungen erzeugen die Lust oder Unlust, etwas zu tun, überzeugen vom Nutzen für sich selbst oder für die Allgemeinheit und versprechen als Ergebnis der Handlungsausführung Zufriedenheit. Der Leib „agiert die Vergangenheit aus, die damit als solche aufgehoben wird, erlebt sie wieder. Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu 1987, S. 135, Hervorh. im Original).

Dieser Prozess der Aneignung vollzieht sich innerhalb der Praxis und über Praxis und wird in Praxisform reproduziert. „Wissen“ kann „nur um den Preis einer Leibesübung wiedergegeben werden, die es abrufen soll, einer Mimesis, die totales Sicheinbringen und tiefe emotionale Identifikation voraussetzt“ (Bourdieu 1987, S. 135 f., Hervorh. im Original). Diese Vollständigkeit des Zusammenhangs zwischen Erkennen, Wollen und Fühlen als ästhetische Wahrnehmung gesellschaftlicher Strukturen ermöglicht die Einverleibung der bestehenden Strukturen; „der Leib werde so ständig mit allen Kenntnissen vermengt“ (Bourdieu 1987, S. 136). Die Aneignung bestehender Schemata gelingt nur, wenn sich die Menschen mit den Strukturen auseinandersetzen, sich in diese hineinversetzen und sie in sich aufnehmen. Dies ist dann erfolgreich, wenn die Strukturen verstanden und akzeptiert werden. Später können die Strukturen nicht nur reproduziert werden, sondern sie werden von den Menschen abgebildet als Teil ihrer selbst.

Die Bedeutung der Leiblichkeit wird hier erneut deutlich und festigt sich in der leiblichen Struktur des Verhaltens, die sich direkt auf mögliche Handlungsabläufe auswirkt. „Die leibliche Hexis spricht unmittelbar die Motorik der Handlungsschemata an“ (Bourdieu 1987, S. 136), so dass die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt auch körperlich-leiblich erfolgt, denn innerhalb der Handlungsschemata existieren gleichfalls soziale Werte. Während der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen werden diese wahrgenommen, angewendet und verinnerlicht, so „daß Schemata von Praxis auf Praxis übertragen werden können, ohne den Weg über Diskurs und Bewußtsein zu nehmen“ (Bourdieu 1987, S. 136). Die Übernahme gesellschaftlicher Praxis, die Entwicklung des Habitus und damit verbunden die Identitätsentwicklung geschieht auf einer körperlich - leiblichen Ebene.

Für Bourdieu bedeutet dies jedoch nicht, dass der Habituswerb als ein automatischer Vorgang gesehen werden kann. Die regelmäßige Auseinandersetzung mit der Gesamtheit der gegebenen Strukturen und weniger ihre Schlüssigkeit ermöglichen diesen Prozess, denn „jede Gesellschaft sieht Strukturübungen vor, mit denen diese oder jene Form praktischer Meisterschaft übertragen werden dürfte“ (Bourdieu 1987, S. 138).

Jedoch ist nicht nur die Übertragung von Habitusformen von Bedeutung, denn „der Körper ist nicht nur Träger, sondern auch Produzent von Zeichen, die in ihrem sichtbar-stofflichen Moment durch die Beziehung zum Körper geprägt sind“ (Bourdieu 1987, S. 310). Dieser praktische Sinn leitet das Handeln, bestimmt die Wahrnehmung in der Situation und entscheidet, welche objektiven und situativen Aspekte für die Entscheidung handlungsrelevant sind, ohne dass dies einen Reflexionsprozess voraussetzt. Die Wahrnehmung erfolgt demzufolge im habituellen Vollzug der Praxis. Bourdieu bezeichnet diesen praktischen Sinn als eine „leibliche Absicht auf die Welt“, „als Innewohnendes (immanence) der Welt, durch das die Welt ihr Bevorstehendes (imminence) durchsetzt als das, was gesagt oder getan werden muss und Gebärden und Sprache unmittelbar beherrscht“ (1987, S. 122). Dieses vorreflexive Erkennen der Situation und die Antizipation der Wahrscheinlichkeiten ermöglicht ein erfolgreiches situationsangepasstes Handeln. Bourdieu geht davon aus, dass „alle Hervorbringungen eines bestimmten Handelnden“ etwas über seinen Leib aussagen oder buchstäblich „über alle stets gesellschaftlich näherbestimmten Eigenschaften, die er mit sich herumträgt“ (Bourdieu 1987, S. 146). In dieser Analyse steht der aktive Aspekt des Körper-Habens im Vordergrund. Handeln als leiblicher Akt bringt die Individualität und somit die Identität einer Persönlichkeit zum Vorschein.

Habitus als identitätsbestimmendes Moment bestimmt die Praxisformen, d. h. er bestimmt die Körperlichkeit und die Bewegungsbedeutung (vgl. Kapitel 3.5.4). Er entwickelt sich über die Praxis. Identität erhält erstens eine körperliche Disposition. Die Praxis ist dabei eine Form der körperlichen Aneignung gesellschaftlicher Realität. Der Körper ist dabei das Ergebnis der unwiderleglichsten Beeinflussung durch den Gruppenstil (Bourdieu 1994). Dieser drückt sich in der Körperform, in der Art und Weise, wie mit dem Körper umgegangen wird, aus. Der Gebrauch des Körpers kommt in der Körperhaltung zum Ausdruck und spiegelt gleichsam die persönliche und gesellschaftliche Definition des gesamten „Körperschemas“ (Bourdieu 1994,

S. 307) wider. Das „Körperschema“ ist die Gesamtheit der Lebenshaltungen des Einzelnen und repräsentiert gleichzeitig die jeweilige Gruppenidentität. „Gruppen zollen demselben Bild von *legitimer Körpergestalt und Haltung* ihre *Anerkennung*“ (Bourdieu 1994, S. 330, Hervorh. im Original).

Im Körper drückt sich die persönliche Identität aus (Bourdieu 1994). Körperkapital wird dabei in andere Kapitalarten¹⁰ umgewandelt. Durch diese Transformation entsteht aus Körperkapital soziales Kapital, das gesellschaftliches „Ansehen“ und „Anerkennung“ erzeugt. Körperliches Kapital kann gleichfalls in kulturelles Kapital umgewandelt werden. Kulturkapital als leiblich erworbene und einverlebte Kompetenz von Kulturtechniken ist körperbezogen und damit personenbezogen. Die mit sozialem wie auch kulturellem Kapital verbundene Anerkennung bildet die Grundlage für persönliche Identität. Identität kommt so „in einem biologischen Körper Fleisch gewordenen sozialen Körper“ (Bourdieu 1997, S. 83) zum Vorschein. Dieser körperliche Habitus erfüllt zweitens eine leibliche Funktion für die Identität. Als „Speicher“ (Bourdieu 1987 S. 127) bewahrt er die Gesamtheit der gesellschaftlichen Erfahrungen des Individuums.

Persönliche und gesellschaftliche Identität werden entwickelt durch den „Vorzug der Einverleibung, der die Fähigkeit des Leibes ausnutzt, die performative Magie des Sozialen ernst zu nehmen“ (Bourdieu 1987, S. 107). Der „praktische Sinn“ (Bourdieu 1987, S. 122) befindet sich dabei in Übereinstimmung mit dem objektiven Sinn und verstärkt durch seine objektive Wirkung die individuellen und die kollektiven Praktiken (Bourdieu 1987, S. 108). Durch die Teilnahme an Praxisformen wird Praxis leiblich wahrgenommen und verinnerlicht. Die Verhaltensmuster werden nicht oberflächlich angeeignet, sondern vielmehr werden die sozialen Strukturen verkörperlicht, verleiblicht und vergeistigt. Das Individuum wird über Praxisformen kultiviert. Die Praxis wird Teil des Individuums und das Individuum wird Teil der Praxis. Diese „Einverleibung der Strukturen“ (Bourdieu 1976, S. 189) gibt dem Einzelnen das Gefühl von Identität mit sich selbst und innerhalb seiner Gruppe. Der Leib ist der Speicher gesellschaftlicher Erfahrungen und Träger des Habitus. Leiblichkeit und Körperlichkeit sind Grundvoraussetzung für Habituserzeugung und somit für Identitätsentwicklung.

¹⁰ Bourdieu (1994) unterscheidet in ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital.

3.4.5 Fazit und kritische Würdigung

In seiner Gesamtheit betrachtet ist das Habituskonzept ein Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, das kognitiv und körperlich Identität generiert: kognitiv im Sinne der Denkschemata, die ein Verstehen, Einprägen, Unterscheiden bzw. Urteilen ermöglichen, körperlich im Sinne der Handlungsschemata, die symbolisiertes Wissen, Verhalten, Haltung, Benehmen, Einstellung, Form, Aussehen, Erscheinung und körperliche Aktivitäten widerspiegeln, und leiblich im Sinne der Wahrnehmungsschemata, die leibliches Wissen bereithalten.¹¹ Der Körper steht somit in dieser Identitätstheorie im Mittelpunkt. Identität schlägt sich im Körper nieder und Identität wird über den Körper zum Ausdruck gebracht. In den bisherigen Theorien von Erikson, Mead und Habermas wurde Identität als etwas Kognitives beschrieben. Bourdieu beschreibt Identität auch als ein leibliches Ergebnis eines eher kognitiv gesteuerten Auseinandersetzungsprozesses des Menschen und seiner Umwelt.

In diesem Modell wird zwar die Bewegung nicht eindeutig benannt. In seinen Ansichten über die „Praxis“ wird jedoch der Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt beschrieben. Dabei kann der Einzelne die Strukturen spüren, erfahren, sie in sich aufnehmen und sich über sie ausdrücken. Reduziert man soziales Handeln nicht auf einen psychischen Akt, sondern betrachtet seinen körperlichen Charakter, dann wird es als Bewegung und Inszenierung sichtbar. So rücken Körperlichkeit und Bewegung in den Vordergrund. Bewegung, Rhythmus und Gesten werden in ihrer Komplexität deutlich und als soziales Handeln erkennbar. Soziale Beziehungen werden wesentlich davon geprägt, wie Menschen ihren Körper einsetzen. Körperhaltung und Gesten teilen anderen etwas über den Menschen mit.

Bourdieu vertieft seine Analyse über die Bedeutung von Bewegung und Körper für die Identität. Sie sind nicht nur, wie beschrieben, Teil der Identität, sondern Körper und Bewegung produzieren selbst Identität. Während in den anderen Identitätskonzepten das Individuum aus einem kognitiven Verständnis seine Identität entwickelt, ist der Körper im Sinne Bourdieus aktiv an der Identitätsentwicklung beteiligt. Der Körper ist durch die Mimesis¹² aktiv an der Entfaltung der Identität

¹¹ vgl. hierzu auch Gugutzer (2002, S. 115 ff.), der Leiblichkeit auch als Spürsinn im Sinne von Schmitz (1985) versteht.

¹² vgl. Gebauer / Wulf (1998, S. 13 f, 237, 316 f), die Mimesis als persönliche Identifikation beschreiben, durch die symbolisches Kapital gebildet wird.

beteiligt. Im mimetischen Prozess wird eine Beziehung zur Umwelt hergestellt. Beziehungen zu anderen Menschen und deren Handeln werden erzeugt. Über die Handlung ist man in den sozialen Kontext eingebunden. Im mimetischen Prozess wird die Inkorporierung gesellschaftlicher Muster und Schemata möglich (vgl. Kap. 3.4.5). Diese können ohne unmittelbare Teilhabe am sozialen Handeln nicht erworben werden. Die Nachahmung ermöglicht dem Einzelnen sich die Welt zu erschließen, d.h. über die persönliche Auseinandersetzung mit der Welt kann das Individuum die gesellschaftliche Welt zur subjektiven Welt zu machen. Es nimmt in dieser Auseinandersetzung aktiv an der Welt teil. Dabei geht es nicht um die reine Nachahmung sozialen Verhaltens, sondern die Erzeugung neuer (individueller) Vorstellungen sozialen Handelns. Auf frühere soziale Situationen wird dabei zurückgegriffen. Wenn die gesellschaftlichen Normen, wie beschrieben, über Mimesis erworben werden, dann spielt die Körperlichkeit der Handelnden eine zentrale Rolle.

Der Körper hat demzufolge die Aufgabe, vorhandene soziale Traditionen nachzuahmen. Durch Nachahmung werden diese Traditionen weitergegeben, erhalten und reproduziert. Gleichzeitig dient der Körper als Speicher von sozialer Ordnung. Die gesellschaftliche Ordnung wird in Form von operativen Schemata gesammelt. Die Speicherung erfolgt in Form von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata und ermöglicht vergangene Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata in die Gegenwart zu übertragen bzw. in der Zukunft fortzuführen. Die körperliche Ordnung ist somit ein Teil der Gesamtordnung der Gesellschaft. Neben der Speicherung erfüllt der Körper die Aufgabe der Einverleibung. Das heißt, gesellschaftliche Normen werden im Verlauf der Habitusentwicklung zu motorischen Schemata bzw. automatischen Körperreaktionen, die als natürlich im Sinne von selbstverständlich erscheinen. Die Schemata zeigen sich im praktischen Sinn (vgl. Kap. 3.4.1). Diese Funktionen dienen letztendlich der Reproduktion sozialer Handlungen. Die im Körper gespeicherten sozialen Handlungen steuern die Interaktion des Individuums und sorgen dafür, dass jede anscheinend freie Handlung durch die bereits gespeicherten Informationen vorbestimmt ist. Bourdieu spricht von einem praktischen Sinn (vgl. Kap. 3.4.5). Ungeklärt lässt Bourdieu, wie die Einverleibung funktioniert und wie der Körper die ihm zugeschriebene Funktion erfüllen kann.

Ein enges Verhältnis besteht gleichfalls zwischen dem Habitus und dem sozialen

Umfeld (vgl. Kap. 3.4.2). Der Habitus als Instrument der praktischen Erkenntnis ermöglicht es, sich unmittelbar an das soziale Umfeld anzupassen. D.h. der Mensch passt sich in seiner Bewegung an seine Umgebung an. Er rennt auf dem Sportplatz und geht langsam im Supermarkt. Diese spezifische Beziehung zwischen Habitus und sozialem Umfeld ist eine zentrale Größe bei der Habitusentwicklung und grundlegend für die Entwicklung der Identität, denn das soziale Feld strukturiert und formt den Habitus des Menschen.

Nicht nur Sprache und Denken sind von Bedeutung für die Identitätsentwicklung. Gleichfalls essenziell ist der Körper. Somit bleibt Identität nicht etwas Rationales und auf den Verstand Bezogenes, sondern wird natürlich empfunden, leiblich wahrgenommen und unverfälscht aufgefasst. Dieses Identitätsmodell versucht, Identität ganzheitlich zu beschreiben. Es betrachtet den ganzen Menschen, beschreibt aber Körper und Bewegung in seiner Bedeutung für die Entwicklung der Identität nur als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft.

4 Der Identitätsbegriff im pädagogischen Kontext

Bei der Betrachtung des Begriffs „Identität“ besteht meines Erachtens Klärungsbedarf aus pädagogischer Sicht. Eine wichtige Entwicklungsaufgabe der Schule ist die Förderung und Entwicklung der Identität des Kindes (vgl. Kap. 1.2). Daher ist zu untersuchen, welche Bedeutung der Identitätsbegriff für die Pädagogik hat (vgl. Kap. 1.4).

Identität wurde im Kapitel 3 als dynamischer Prozess analysiert. In diesem entfaltet sie sich über die erfolgreiche Lösung altersspezifischer Krisen. Durch die Bewältigung dieser entscheidenden Entwicklungsaufgaben erwirbt das Individuum körperliche, kognitive und soziale Handlungsfähigkeit und Kompetenzen. Die Identifikation mit sozialen Verhaltensweisen führt zu einer dauerhaften Ich-Identität. Zugleich wird Ich-Identität auf der Basis von Interaktionen ausgeformt. In dem Maße, wie die Fähigkeit des Individuums wächst, die Sozialstrukturen in der eigenen Persönlichkeitsstruktur abzubilden, werden sie handlungskompetent. Weiterhin wird Ich-Identität mit der Entwicklung der Fähigkeit, kommunikativ zu handeln, ausgebildet. Die Individuen werden befähigt, interpersonale Beziehungen einzugehen und sowohl die eigenen als auch fremde Bedürfnisse anzuerkennen. Ich-Identität vollzieht sich hier in der kommunikativen Verständigung bzw. in der

einsichtigen Interaktion. Die Ausprägung der Ich-Identität wird ferner durch die sozialen und kulturellen Strukturen vorgenommen. Durch den Umgang und die Verinnerlichung der sozialen Welt geschieht die Aneignung schulischer Kriterien und Dispositionen. Sie finden als selbstverständlich vorgegebene Kriterien Eingang in den Erkenntnisprozess und manifestieren sich schließlich im Habitus. Um für die weitere Arbeit eine Diskussionsgrundlage zu schaffen, ist zu klären, welchen pädagogischen Bedeutungsgehalt der Identitätsbegriff besitzt. Zum einen soll die Frage beantwortet werden, wie die Implementation der Prozesse der Identitätsentwicklung in die Pädagogik erfolgt. Zum anderen soll der Zusammenhang von Identität und Bewegung herausgearbeitet werden.

Im folgenden Abschnitt möchte ich dazu einen Überblick geben. Ich beziehe mich dabei auf die Autoren Franz Wellendorf, Klaus Mollenhauer, Horst Rumpf und Friedrich Schweitzer, die den Begriff der Identität in verschiedene pädagogische Zusammenhänge rücken. Alle Autoren beschreiben meines Erachtens Identität als einen Leitbegriff für die Pädagogik und entwickeln ein pädagogisches Verständnis von Ich-Identität. Die Reihenfolge der Bearbeitung habe ich chronologisch gewählt – die ältesten Veröffentlichungen zuerst und die jüngsten Veröffentlichungen zuletzt. Franz Wellendorfs Studie „Schulische Sozialisation und Identität“ (1973) geht der Frage nach, inwieweit die Institution Schule die Identitätsentwicklung hemmt und welchen Freiraum sie für die Entwicklung und Abgrenzung der Identität in der schulischen Sozialisation gewähren kann. Klaus Mollenhauer (1976, 1977) legt mit seinen „Theorien zum Erziehungsprozeß“ ein Konzept vor, mit dem Bildungsprozesse in verschiedenen Erziehungsfeldern identitätstheoretisch rekonstruiert werden können. Horst Rumpf (1976) widmet sich diesem Themenkomplex in seinen Untersuchungen „Unterricht und Identität“ und analysiert den konkreten Unterrichtsalltag unter dem Fokus „identitätsbedeutsamer Szenen“ (S. 164). Die pädagogische Bedeutung des Identitätsbegriffs analysiert Friedrich Schweitzer (1985) in seinem Werk „Identität und Erziehung“. Er stellt die Verbindung von Identitätstheorien und pädagogischer Praxis her und verweist damit auf die Notwendigkeit der Institution Schule, sich der Herausforderung der Identitätsbildung zu stellen.

4.1 Identität innerhalb schulischer Sozialisation – Wellendorf

„Identität besitzt ein Individuum, wenn es in einer gegebenen Szene als ein bestimmtes von den Interaktionspartnern identifiziert, d. h. zugleich wahrgenommen und behandelt worden ist“ (Wellendorf 1973, S. 28). Wellendorf konstruiert den Begriff der Identität als ein „idealtypisches Modell“ auf der Grundlage der Theorien von Mead, Habermas und Erikson und entwickelt daraus das Konzept der „Identität als Balance“ (1973, S. 260). Die Balance bezeichnet dabei die Suche nach dem Gleichgewicht zwischen den Interaktionspartnern. Den Ausgangspunkt für diese Suche nach dem Gleichgewicht bildet für beide Partner die anzunehmende Identität seines Gegenübers. Diese Grundannahme bildet die Basis für die Austausch- und Verständigungsprozesse, in deren Ergebnis beide Seiten Akzeptanz und Übereinstimmung mit dem Interaktionspartner finden. Sie erkennen damit die Identität ihres Gegenübers an und sind in der Lage, eine erfolgreiche Interaktion zum beiderseitigen Vorteil zu beginnen. „Identität als Ich-Identität kann als Balance zwischen der Darstellung der personalen Einzigartigkeit und der Darstellung des ‚Identisch‘-seins mit den Interaktionspartnern im Hinblick auf normierte Verhaltenserwartungen in Szenen kommunikativen Handelns aufgefaßt werden“ (Wellendorf 1973, S. 32). „Im Prozeß sozialer Interaktion werden Identitäten vielmehr nur relevant, wenn die Interaktionspartner in einen – erst auf der Basis gemeinsamer Symbole möglichen – Verständigungsprozeß über die jeweils einander angetragenen Identitäten eintreten. Interaktion ist deshalb interpretierbar als ein ‚Handel um Identität‘ “ (Wellendorf 1973, S. 28).

Wichtig für das erfolgreiche Handeln um Identität ist, dass das Individuum in der Lage ist, sich selbst auch aus der Perspektive der Anderen wahrzunehmen und die durch den Partner zugedachte Identität zu akzeptieren. Diese Anerkennung von Identität wird zur Basis für das Verhalten von Schülern. Eine gegenseitige Akzeptanz der Identität ermöglicht ein erfolgreiches gemeinsames Handeln. Der Akzeptanz der Identität folgt immer auch eine Motivation für den Einzelnen, denn an seine ihm zugeschriebene Identität werden gleichzeitig Erwartungen geknüpft, die der Einzelne erfüllen möchte (Wellendorf 1973). Hier wird deutlich, dass „in der sozialen Organisation Schule die persönliche Identität der Interaktionspartner immer wieder eine wichtige Rolle spielt“, parallel jedoch die „soziale Identität [...] vom interpretatorischen Aspekt der Interaktion nicht zu trennen“ ist (Wellendorf 1973, S. 30).

In der Institution Schule findet nicht nur die Vergesellschaftung des Individuums statt. Vielmehr sind die Individuen das Ergebnis schulischer Identitätsförderung. In ihr erproben die Individuen ihre bereits erworbenen Verhaltensmuster. Diese werden möglicherweise durch die Schule bestätigt oder gegebenenfalls modifiziert. Die Ich-Identität ist somit, wie Wellendorf es beschreibt, das Resultat der individuellen Auseinandersetzung, „Triebimpulse und die gesellschaftlichen Erwartungen miteinander in Einklang zu bringen“ (1972, S. 33). Die Annäherung beider Seiten – der individuellen Einzigartigkeit und der allgemeinen Rahmenbedingungen – ist für das Schicksal der Individuen in sozialen Organisationen wie der Schule eine grundlegende Frage (Wellendorf 1973). Innerhalb dieser schulischen Interaktion geht es um die „soziale Identität“ und um die „persönliche Identität“ des Einzelnen (Wellendorf 1973, S. 30). Wellendorf (1972) interpretiert Identität gerade deshalb als Balance, weil psychische und gesellschaftliche Aspekte weder aufeinander abbildbar noch kategorisch voneinander zu trennen sind. Im Ergebnis seiner Analysen stellt Wellendorf fest, dass der Schüler in der Schule „kontinuierlich eine Vorstrukturierung der Selbstdarstellung der Interaktionspartner durch institutionalisierte Interpretationsmuster ihrer Identität“ vorfindet (Wellendorf 1973, S. 65). Die Schüler haben demnach wenig Spielraum, um ihre Bedürfnisse auszudrücken und im Prozess der Identitätsfindung die Balance zwischen Individualität und Anpassung auszuprobieren bzw. den Ausgleich zwischen ihren persönlichen und den fremden Erwartungen herzustellen.

4.2 Identität und Erziehung – Mollenhauer

Mollenhauer (1976, 1977) geht in seinen Arbeiten davon aus, dass „Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjekts haben“ (1976, S. 10). Erziehung soll als Kommunikation verstanden werden, die zum Bestandteil der täglichen Interaktion wird. Diese Beschreibung von Erziehung setzt nach Mollenhauer ein „kommunikatives Erziehungsverständnis“ (1976, S. 84) voraus. Die sich daraus ergebenden Merkmale für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Kommunikationsprozessen bestimmt Mollenhauer wie folgt: „Pädagogisches Geschehen ist als ein Beziehungsphänomen und der Educandus in denjenigen Dimensionen zu betrachten, in denen er als Subjekt der ihn betreffenden Interaktion erscheinen kann“ (Mollenhauer 1976, S. 101). Der Lernende muss demnach aktiv in den Prozess der Erziehung mit einbezogen werden, um sich selbst zu erkennen, und

sollte auch die Möglichkeit erhalten, sein Ich mit zu involvieren. Mollenhauer greift auf den Identitätsbegriff von Mead zurück und schreibt: „Der Ausdruck Identität bedeutet dabei den durch Sprache dem Bewußtsein verfügbar gemachten Ort der einzelnen Person in einem sozialen Beziehungssystem. Und zwar sprechen wir von Identität nur dann, wenn die Person das Selbstverständnis, das sie sprachlich von sich selbst produziert, mit dem Verständnis teilt, das andere Personen dieses Beziehungssystems von ihr haben. Fällt dieses sprachlich formulierte Selbstverständnis mit dem Verständnis oder dem Bild, das andere von dieser Person haben, nicht zusammen, drohen Identitätskrisen oder [...] Identitätsverlust“ (Mollenhauer 1976, S. 86).

Diese Begriffsbestimmung geht gleichzeitig konform mit der Identitätstheorie von Erikson, der von der kontinuierlichen Selbstwahrnehmung des Ichs spricht, in Verbindung mit der Anerkennung dieses Ichs durch andere. Wesentlich für den Identitätsbegriff Mollenhauers ist die Balance zwischen Individualität und Anpassung und ein um Angleichung bemühtes Wechselspiel von persönlichen und fremden Erwartungen. Diese „Leistung des Ichs“ wird dadurch erreicht, dass eine erfolgreiche Vermittlung zwischen der Umwelt und der eigenen Person selbst gelingt (Mollenhauer 1976, S. 106). Dieses „kommunikative Erziehungsverständnis“, das Mollenhauer fordert, beinhaltet die Einbeziehung des „Educandus“ als Subjekt in den interaktiven Erziehungsprozess auf der Grundlage einer offenen Diskussion über Erziehungsnormen (Mollenhauer 1976, S. 105) und beschreibt kommunikatives Handeln im Sinne von Habermas. Diese Art der Legitimation bildet die Basis einer erfolgreichen Identitätsentwicklung. Die Darstellung dieses Identitätsbegriffs orientiert sich an einem Erziehungsstil, der eng verknüpft ist mit der Selbstreflexion des Individuums, und an einem hohen kommunikativen Anteil innerhalb des Erziehungsverlaufs.

4.3 Schule und vergessene Identität – Rumpf

Rumpf stellt die Frage nach der Bedrohung der Identität und beschreibt in diesem Zusammenhang, was dem Ich beim Schullernen widerfährt. Der Ausgangspunkt seiner Beschreibung ist die „Lerner-Rolle“ (Rumpf 1976, S. 19), eine Rolle, die jeder Schüler übernehmen soll, wenn er in die Schule kommt. Dieser Anpassungsvorgang geschieht fast automatisch bei allen Schülern, wenn Schule zu einem Teil ihres

Lebens wird. Damit verbunden ist die Übernahme von Normen, Werten, Gewohnheiten, Handlungsabläufen und Riten. Es bleibt jedoch nicht bei der Übernahme formaler Rahmenbedingungen. Ungeachtet seiner biografischen Vorgeschichte muss der Schüler Bildungsinhalte für viele Lebensbereiche übernehmen und deren Wichtigkeit und Bedeutsamkeit anerkennen.

Interessant erscheint Rumpf dabei die Frage, wie es die Schule schafft, dass jeder Schüler sich in diese „Lerner-Rolle“ begibt und wie es der Schule gelingt, bei jedem Schüler die Bereitschaft zu wecken, diese Rolle so selbstverständlich zu übernehmen. Dem Schüler wird durch das System Schule suggeriert, dass die hier vorherrschenden sozialen Bedingungen und Anforderungen gut und richtig sind und für sein späteres Leben unabdingbare Voraussetzungen schaffen, damit er seine persönlichen Ziele und Lebenspläne verwirklichen kann. Selbst wenn der Lernende bis jetzt noch nicht von der Notwendigkeit und dem Nutzen der Schule überzeugt ist, trifft er in seinem familiären Umfeld auf die gleichen Meinungsbilder, die die Intentionen und Funktion der Schule unterstützen. Der Lernende muss Schule für wichtig, notwendig und bedeutsam halten, denn sein gesamtes soziales Umfeld lebt ihm dies vor. Kämen eigene mitgebrachte Erfahrungen zum Tragen, würde seine soziale Existenz bedroht, denn wichtige Bezugspersonen würden ihn als auffällig, nicht dazugehörig identifizieren. „Er wäre also nicht der, der er sein sollte: nicht akzeptiert, nicht widerspiegelt als normal, nicht ratifiziert von wichtigen anderen. Der Affekt, der aufkommt, wenn man in wichtigen sozialen Zusammenhängen zu nichts zu werden droht, ist Angst“ (Rumpf 1976, S. 21).

Übernimmt der Lernende bereits erfolgreich praktizierte Verhaltensweisen aus anderen sozialen Umfeldern in die Schule und treffen diese Verhaltensformen nicht auf Zustimmung und Anerkennung der sozialen Schulumwelt, kann es zu weiteren Ängsten kommen. Der Lernende befindet sich dann in der Situation, dass „das mitgebrachte Ich zu nichts werden könnte“ (Rumpf 1976, S. 21), da dieses Ich mit seinen bisher verinnerlichten Verhaltensweisen in seinem neuen sozialen Umfeld nicht eingesetzt werden kann. Es entsteht für den Lernenden ein Zustand der Orientierungslosigkeit; die neuen Verhaltensmuster stimmen nicht mit seinen bekannten Normen überein, ja möglicherweise besteht sogar ein Widerspruch zwischen Neuem und Altem. Daraus folgt eine Handlungsunfähigkeit im neuen sozialen System, denn erfolgreich einsetzbare Verhaltensgewohnheiten liegen dem Lernenden noch nicht vor, und um sich diese anzueignen, benötigt der Lernende

wiederum Zeit. Rumpf merkt zu dieser Problematik an, dass weder lerntheoretische noch die curriculumorientierte Didaktik Lösungsvorschläge zur Berücksichtigung der Voraussetzungen seitens der Lernenden geben.

Hauptziel des Unterrichts ist nicht die Vermittlung von Unterrichtsinhalten, sondern die Förderung der Entwicklung der Lernenden. Unterrichtsinhalte dürfen nicht das Unterrichtsgeschehen beherrschen. Im Mittelpunkt der Vermittlung muss das Ich stehen, das sich in die Anforderungen und Inhalte des Unterrichts einbetten muss und so die Bedeutsamkeit des Unterrichts für sich erfährt. Rumpf (1980) betont, dass es dabei nicht zu einer Reduktion des Körpers kommen darf und der Körper nicht ausgeschlossen und stillgelegt werden sollte. Vielmehr muss er Teil des Lernens sein, um die Unterrichtsinhalte für das Ich erlebbar bzw. erfahrbar werden zu lassen. Geschieht dies nicht, zieht sich der Lernende aus dem Unterrichtsgeschehen zurück und verfällt in Lethargie.

Die Schule darf sich nicht nur als Vermittlerin von Wissen verstehen. Diese Aufgabe kann in einer multimedialen Gesellschaft von vielen anderen Institutionen übernommen werden. Schule bedeutet heute „die Wahrnehmung eigener Erfahrungen, die Arbeit an ihren Zusammenhängen und Bedeutungen, am Verstehen, an Aufmerksamkeit, auch für die eigenen Gefühle und die anderer; am Verzicht auf konfektionierte Scheinlösungen, auf Idyllen, auf bescheidwissende Geschwätzigkeit; die Freude etwas selbst zu erfahren, wer zu sein, etwas Neues mit anderen zutagebringen zu können und dafür Anerkennung zu finden“ (Rumpf 1976, S. 27). Identität entwickelt sich dann, wenn Lerninhalte im eigenen Körper präsent werden können (Rumpf 1980). Setzt Schule dies in ihrer Arbeit um, dann ist Identitätsförderung wieder Bestandteil des Schullernens. Die Bedeutung und Notwendigkeit von Körperlichkeit/Leiblichkeit im Lernprozess für die Förderung der Identitätsentwicklung wird hier deutlich.

Rumpfs Ausführungen erfassen die Komplexität der Schule und des Unterrichts und versuchen auf der Grundlage der beschriebenen praktischen Erfahrungen, ein Resümee über die Wichtigkeit der Leiblichkeit für die Identitätsentwicklung zu ziehen. Nur durch die Verbindung von Lernen und körperlich/leiblichen Erfahrungen kann innerhalb des Konstrukts Schule Identität entwickelt werden.

4.4 Bestandsaufnahme zum Identitätsbegriff in der Pädagogik – Schweitzer

Schweitzers Bestandsaufnahme zum Stellenwert des Identitätsbegriffs in der Pädagogik zeigt, dass „Identität als Leitbegriff pädagogischer Theoriebildung“ (Schweitzer 1985, S. 104) verwendet wird. Die Identitätsausbildung wird damit zu einer grundlegenden Aufgabe in der menschlichen Entwicklung und zu einem wesentlichen Ziel von Bildung und Erziehung. Von der Pädagogik wurde allerdings kein eigener Identitätsbegriff entwickelt. Grundlage für den verwendeten pädagogischen Identitätsbegriff ist ein sozialwissenschaftlicher Identitätsbegriff (Schweitzer 1985). Dieser wird maßgeblich durch die Theorien von Erikson, Mead und Habermas bestimmt. Identität bedeutet für Schweitzer „die Möglichkeit zur Individuation und die Verlässlichkeit dauerhafter Bindungen“ (1985, S. 104). „Dabei steht „Identität“ für das mündige Subjekt, das sich insbesondere durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion auszeichnet. Darüber hinaus soll sich dieses Subjekt auch gegen Erwartungen, die andere an es richten, behaupten können, indem es diese Erwartungen im „Diskurs“ überprüft und gegebenenfalls zurückweist“ (Schweitzer 1985, S. 20 f.).

Innerhalb der Pädagogik wird die Eigenständigkeit des Individuums berücksichtigt. Identität nur als Begriff zu reflektieren, verschließt den Blick für ein „Entwicklungsverständnis im Ganzen“ (Schweitzer 1985, S. 22). Der Identitätsbegriff enthält die Probleme und Schwierigkeiten, die sich in der modernen Gesellschaft insbesondere für Kinder und Jugendliche ergeben. Gleichzeitig verweist er auf wichtige Aspekte für die pädagogische Praxis: Individualisierung und Selbstständigkeit. Unbeachtet bleibt jedoch der „lebensweltliche Zusammenhang“ (Schweitzer 1985, S. 110), in dem die Identitätsprobleme entstehen. Nach Ansicht von Schweitzer (1985) muss jedoch die Lösung der Identitätsprobleme auf diese lebensweltliche Grundlage gerichtet sein. Sie stellt damit den Bezug des Individuums zu seinem sozialen Umfeld her. Der Identitätsbegriff darf demnach in der Pädagogik nicht nur auf die Individualisierung beschränkt werden. „Erfahrungen im Bereich von Bindung, Verantwortung und Zugehörigkeit“ sind für Jugendliche ebenso wichtig, um ihre Identität zu entfalten (Schweitzer 1985, S. 111). Beide Aspekte der Identitätsentwicklung sind an institutionelle Bedingungen und an lebensweltliche Erfahrungen gebunden. Die pädagogische Aufgabe der Identitätsbildung ist somit nicht mehr primär als Individualisierung zu sehen, sondern gleichzeitig als Entwicklung von Verantwortung und Zugehörigkeit zu betrachten. Die Institution

Schule muss dafür lebensweltliche Bedingungen bieten, die die individuelle Entwicklung der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen und sie (*die Schule*) muss ihnen zugleich als Lebensraum zur Verfügung stehen.

„Es geht mit anderen Worten um die Sicherstellung eines Erfahrungsraums, der in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht für Kinder und Jugendliche überschaubar und mit ihren entwicklungsmäßigen Bedürfnissen und Möglichkeiten vereinbar ist“ (Schweitzer 1985, S. 108). Gesellschaftliche Bedingungen außerhalb der Schule unterstützen die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen nicht immer. Zum Teil bietet die Gesellschaft nicht genug komplexe Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche. Es ergibt sich die Frage: Wie kann die Schule Erfahrungen ermöglichen, die der gesellschaftlichen Erfahrungsarmut entgegenwirken? Die herkömmliche Unterrichtsform kann diese Erfahrungen, so Schweitzer (1985), nicht vermitteln. Die vorgegebenen Unterrichtsinhalte und die damit verbundene Rollenverteilung bieten weder personell noch strukturell diese Gelegenheit. Der Unterricht muss durch Lern- und Arbeitspraktiken erweitert werden, die biographische Interessen von Schülern und Lehrern berücksichtigen. Diese Tätigkeiten liegen hauptsächlich im praktischen und sozialen Lernen, das vom persönlichen Engagement der Kinder und Lehrer geprägt wird und sich durch eine konkrete personale Beziehung auszeichnet.

Diese Bedingungen für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung berücksichtigen sowohl Individuation als auch die Gelegenheit zur persönlichen Entfaltung. Parallel dazu erfolgt eine Bindung der Individuen an personelle und strukturelle Gegebenheiten. Diese Rahmenvoraussetzungen ermöglichen es dem Individuum, eigenverantwortlich und selbstständig zu handeln, und bieten ihm die Möglichkeit, zurückzukehren zu verlässlichen Strukturen, sich wiederzuerkennen und zu orientieren. Damit wird für Schweitzer Identität „Teil der übergreifenden Frage [...], welche Lebenswelt den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen angemessen ist“ (Schweitzer 1985, S. 105).

4.5 Fazit

Es wird deutlich, dass sich die Pädagogik dem Identitätsbegriff unter psychosozialen und sozialwissenschaftlichen Aspekten annähert und sich mit ihm differenziert auseinandersetzt. Dabei wird deutlich, dass Bewegung nicht in allen Konzepten ein

identitätsfördernder Wert beigemessen wird. Nur Rumpf (vgl. Kap. 4.3) beschreibt die Bedeutung praktischer Erfahrungen für die Identitätsentwicklung. Vielmehr ist erkennbar, dass der Identitätsbegriff in der Pädagogik an die Begriffe Selbstreflexion und Kommunikation gebunden ist. Diese bilden die Grundlage für den Ausgangspunkt einer tief greifenden Schulerneuerung, wie sie Wellendorf (1972), Mollenhauer (1976), Rumpf (1976) und Schweitzer (1985) begründen. Identität ist aber nicht einfach ein Ziel unter anderen Erziehungszielen. Identität ist ein Leitbild für die pädagogische Theoriebildung, die das Individuum in den Mittelpunkt rückt und den Lernprozess als einen Entwicklungsvorgang für individuelle Erfahrungen begreift. Das mündige Subjekt zeichnet sich dabei durch die Fähigkeit der Selbstreflexion und durch die Fähigkeit, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, aus. Diese Fähigkeiten müssen in der Schule gefördert und das Individuum somit in der Genese seiner Identität unterstützt werden. Identität bestimmt folglich die schulischen Erziehungsziele.

Mit dieser Zielbestimmung erlangt die Identität in der Pädagogik eine Reichweite, die andere Leitbilder bei weitem übertrifft.

Es stellt sich dabei die Frage nach den Lebensweltbedingungen, die für eine erfolgreiche Entwicklung der Identität notwendig sind. Kinder benötigen für eine erfolgreiche Entwicklung eine Lebenswelt die sie in den Erziehungsprozess mit einbezieht, ihnen eigene Erfahrungen ermöglicht, ihre kindlichen Bedürfnisse berücksichtigt (Wellendorf 1973, Mollenhauer 1976, Schweitzer 1985) und den Lernprozess körperlich/leiblich gestaltet (Rumpf 1976). Dabei wird im Ansatz von Schweitzer deutlich, dass die Lebenswelt von Kindern in der modernen Gesellschaft zum Problem wird, da die heutige moderne Gesellschaft ihren Bedürfnissen und Erfordernissen häufig nicht mehr gerecht wird (vgl. Kap. 4.4). So wird die Identitätsentwicklung ein Problem der modernen Gesellschaft, die Erziehung immer nötiger macht, weil eben die Formen des sozialen Lebens die Aufgaben der Sozialisation nicht mehr erfüllen. Erziehung und Bildung in der Schule werden demzufolge unter den bestehenden Bedingungen immer komplexer. Die Schule im konventionellen Sinne ermöglicht nur eine geringe oder beengte Kommunikation zwischen den beiden Erziehungspartnern. Kommunikation ist jedoch ein wesentlicher Teil der Erziehung, wie ihn Wellendorf (1972) und Mollenhauer (1976) für eine Herstellung der Balance zwischen Individualität und Anpassung verstehen und einfordern und wie er für die Entwicklung der Identität notwendig ist (vgl. Kap. 3).

Aus pädagogischer Sicht kann die Identitätsentwicklung unterstützt werden, wenn die Schule die Individualität des Einzelnen anerkennt und durch kommunikative Bedingungen die Vermittlung zwischen den individuellen Charakteren und gesellschaftlichen Normen erfolgt. In diesem Grundgedanken rückt das Subjekt in den Mittelpunkt von Bildung und Erziehung. Im Ergebnis werden die gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen aufeinander abgestimmt und miteinander verbunden. Lernen darf somit nicht nur Wissensvermittlung sein, sondern muss zuerst Identitätsförderung bedeuten.

Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass Schüler das Lernen als wichtig und bedeutsam erleben. Weiterhin muss die Aktivität des Einzelnen als wesentlichste Form der Erfahrungsgewinnung verstanden werden. Diese Aktivität muss auch aus einer leiblich/körperlichen Perspektive heraus entwickelt werden. Lernprozesse sind deshalb so zu gestalten, dass die Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre Individualität sowie ihre Körperlichkeit einzubringen und zu entfalten. Daneben müssen sie für den Schüler einen Wiedererkennungswert haben, der ihnen lebensweltliche Zusammenhänge vermittelt. Identitätsentwicklung ist somit als eine übergreifende Aufgabe zu betrachten. Sie benötigt die Anerkennung der Individualität des Einzelnen, das gemeinsame Handeln und die Möglichkeit zur Selbstreflexion. Zu klären bleibt, welche und wie die Umweltbedingungen für eine erfolgreiche Entwicklung der Identität konkret zu organisieren sind und welche Bedeutung der Bewegung beizumessen ist. Der Identitätsbegriff erfordert es deshalb, ein pädagogisches Programm für eine identitätsfördernde Lebenswelt zu entwerfen. Dafür darf die Betrachtung der Identität nicht durch die verschiedenen Aspekte, die die Identität einschließen (psychosoziale, soziologische etc.), abgegrenzt werden. Vielmehr besteht die Chance darin, die bestehende Komplexität zu nutzen, um die Bedingungen für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung zu realisieren.

5 Zum Verständnis pädagogischer Praxis

Die bisherigen Kapitel haben den Identitätsbegriff aus verschiedenen theoretischen Blickwinkeln beschrieben (vgl. Kap. 3). Aus Sicht der Pädagogik wurde zum Identitätsbegriff eine begriffliche Basisorientierung vorgenommen (vgl. Kap. 4). Aus dieser Analyse der Identitätstheorien und der pädagogischen Begriffsbestimmung müssen sich identitätsfördernde Strukturelemente für eine pädagogische Praxis

ergeben. Zu diesem Zweck wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Grundsätze aus pädagogischer Sicht in der Schule beachtet werden müssen, um die Identitätsentwicklung zu fördern. Mit diesen pädagogischen Grundsätzen sollen die Grundstrukturen für das pädagogische Denken und Handeln erörtert werden, die für alle Handlungsbereiche pädagogischer Praxis Anwendung finden können. Dies ist notwendig, weil die vorgestellten psychoanalytischen (vgl. Kap. 3.1), sozialwissenschaftlichen (vgl. Kap. 3.2, 3.3), sozio-strukturellen Konzepte (vgl. Kap. 3.4) und die schulpädagogische Einordnung (vgl. Kap. 4) nicht als etwas Allgemeingültiges für die pädagogische Praxis gelten können. Sie bleiben in ihren speziellen Sichtweisen wichtige Aspekte für die pädagogische Praxis, können jedoch den Anspruch, für die Gesamtheit der pädagogischen Praxis zu gelten, nicht erfüllen. Angesichts der Komplexität des Identitätsbegriffs halte ich es daher für begründet und sinnvoll, einen theoretischen Grundgedanken mit Hilfe der Erziehungswissenschaft zu finden. Diese weiterführenden Überlegungen werden klären, wie Schule wirksam werden kann, um Identität zu entwickeln und welche Vermittlungszusammenhänge in einer pädagogischen Gesamtpraxis bestehen.

Im Sinne der betrachteten Identitätstheorien, ist die Identitätsentwicklung durch folgende Momente gekennzeichnet:

- die Möglichkeit, Individualität einzubringen und zu entfalten,
- die Vermittlung von Bildungsinhalten in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen
- die Eigenaktivität des Einzelnen als wesentlichste Form der Erfahrungsgewinnung,
- Lernen als individuelle Kompetenzerweiterung zu verstehen,
- die Anerkennung der Individualität des Einzelnen,
- gemeinsames Handeln und die Möglichkeit zur Selbstreflexion,
- kommunikatives Umfeld,

Mit der Theorie von Benner werden dazu pädagogische Grundsätze für die Identitätsentwicklung und die Gestaltung von Schule formuliert. Überdies werden die unterschiedlichen Beschreibungen von Identität zusammengeführt und eine grundlegende identitätsfördernde Struktur für die Gesamtpraxis von Schule

entworfen. Dadurch wird eine systematische Begründung für ein identitätsorientiertes Verständnis von pädagogischem Denken und Handeln gegeben.

5.1 Zum Verständnis pädagogischer Praxis: Die Theorie von Dietrich Benner

Benner unternimmt den Versuch einer „systematisch-problemgeschichtlichen Verständigung über die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“ (Benner 2001, S. 12). Er analysiert so die Fragen nach den Aufgaben der Erziehungswissenschaft und dem Begriff der Erziehung. In seiner Studie „Allgemeine Pädagogik“ (2001) gibt Benner eine systematische Begründung für ein handlungsorientiertes Verständnis von Erziehungswissenschaft. Er entwickelt darin einen pädagogischen Grundgedanken, der die Struktur pädagogischen Denkens und Handelns, die handlungstheoretische Fragestellung der Erziehungswissenschaft sowie den Vermittlungszusammenhang von pädagogischer Praxis, pädagogischer Handlungstheorie und erziehungswissenschaftlicher Forschung klärt.

5.1.1 Praxis als Grundlage für die pädagogische Praxis

Benner entwickelt seine handlungstheoretische Konzeption der Allgemeinen Pädagogik mit einem „praxeologischen Verständnis von pädagogischer Praxis“ (Benner 2001, S. 21). Er versucht auf diese Weise die Gesamtpraxis zu betrachten und eine interindividuelle Sinnverständigung über die menschliche Praxis zu ermöglichen. Er unterscheidet sechs Grundphänomene und Formen der menschlichen Praxis. „Der Mensch muss durch seine Arbeit seine Lebensgrundlage schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen menschlicher Verständigung anerkennen, problematisieren und weiterentwickeln (Ethik), er muss seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er überschreitet die Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und er ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion)“ (Benner 2001, S. 22f).

Das sechste Grundphänomen ist die Erziehung. „Der Mensch steht in einem Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generation erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen“ (Benner 2001, S. 23). Aus diesen Grundphänomenen entwickelt Benner eine umfassende Praxeologie menschlichen Handelns. Dabei setzt er sich mit der menschlichen Praxis

kritisch auseinander und fügt sie in einen „nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen“ Ordnungsrahmen (Benner 2001, S. 25), der untrennbar mit der Idee einer allgemeinen Menschenbildung verbunden ist. Das Individuum soll dabei „zur mündigen Mitwirkung an allen Formen der menschlichen Praxis“ (Benner 2001, S. 25) befähigt werden. Es wird deutlich, dass Identitätsentwicklung ein wesentliches Ziel der Menschenbildung ist. Die Förderung der Identität erfolgt durch die mündige Mitgestaltung der Praxis durch jeden Einzelnen. Diese Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis ist in ein System grundlegender Praxisformen eingebunden. Daher soll der Begriff der Praxis und der Begriff der pädagogischen Praxis im Folgenden näher betrachtet werden.

5.1.2 Pädagogische Praxis ¹³

Der allgemeine Begriff menschlicher Praxis beschäftigt sich mit den Tätigkeiten des Menschen. „Eine Tätigkeit kann dann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie erstens in einer Imperfektheit oder Not des Menschen ihren Ursprung hat, diese Not wendet, die Imperfektheit selbst aber nicht aufhebt, und wenn zweitens der Mensch durch sie eine Bestimmung erlangt, welche nicht unmittelbar aus der Imperfektheit folgt, sondern durch seine Tätigkeit allererst hervorgebracht wird“ (Benner 2001, S. 33). Diese beiden formulierten Grundmerkmale der Praxis – die Imperfektheit und die Willentlichkeit – sind notwendig, um die Praxis in ihrer Universalität zu begreifen. Die Imperfektheit ist zum einen die Voraussetzung dafür, handelnd tätig zu sein, um so die Unvollkommenheit zu beenden. Sie bietet gleichzeitig ein gestalterisches Moment für die menschliche Praxis, da sie nach Wegen und Möglichkeiten für die Praxis sucht. Im Sinne der Identitätsentwicklung ergibt sich so die Möglichkeit zum Erwerb von körperlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen und der Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld. Das Willentliche der Praxis ist die Existenzform des menschlichen Lebens und bringt die Praxis als solche erst hervor. Die Notwendigkeit, das Leben zu planen, sichert den Menschen ihre Lebensgrundlage und ermöglicht „gesellschaftliche Zukunftsplanung“ (Benner 2001, S. 34).

¹³ Als maßgeblichen Teil von Praxis verstehe ich Bewegung aus einer anthropologischen Perspektive im Sinne von Bietz (2005).

Jedes dieser Grundphänomene besitzt seine Notwendigkeit. „Wo immer die beiden Grundmerkmale des allgemeinen Praxisbegriffs missachtet werden und eine Einzelpraxis den Anspruch erhebt, die ihr zugrunde liegende Imperfektheit aufheben und in eine endgültige Perfektheit überführen zu können, da entsteht die Gefahr, dass sie den Charakter einer humanen Praxis verliert und in Inhumanität umschlägt“ (Benner 2001, S. 35). Der Mensch sucht und entdeckt durch die Praxis seine eigene Bestimmtheit. Er versucht „sich durch Praxis selbst zu bestimmen“ (Benner 2001, S. 36). Diese Suche erfolgt durch die Leiblichkeit des Menschen. Der menschliche Leib spürt, nimmt wahr, entdeckt, versteht und drückt sich in der Praxis aus. Er wird somit zum „Organ der menschlichen Praxis im weitesten Sinne. In, durch und mit dem Leib erfahren wir Welt als personale und sächliche Andersheit und vernehmen wir, wie diese auf unsere Fragen an sie antwortet“ (Benner 2001, S. 37). In dieser Beschreibung der Bedeutung der Leiblichkeit für das Individuum, zeigt sich bereits der enge Zusammenhang zum Habituskonzept von Bourdieu (vgl. Kap. 3.4).

Innerhalb der Praxis ist eine Vermittlung notwendig. „Solche Vermittlung vollzieht sich durch Sprache“ (Benner 2001, S. 41). In der Sprache kommt die frühere Praxis zum Ausdruck und durch Sprache wird die zukünftige Praxis geplant. Sprache besitzt demnach eine „erinnernde“ und eine „entwerfende Dimension“ (Benner 2001, S. 42) für die Praxis. Diese Dimensionen der Sprache ermöglichen eine „Vermittlungsleistung zwischen Welt und Mensch sowie unter den Menschen“ (Benner 2001, S. 42) selbst. Im Sinne dieser Deutung wurde Sprache bereits als entscheidendes Medium für die Entfaltung der Identität in den Ansätzen von Mead und Habermas beschrieben (vgl. Kap. 3.2.1, 3.3.1).

Das pädagogische Handeln wird im Sinne dieser Beschreibung auch zur Praxis, weil der Mensch in seiner Unvollkommenheit ein Wesen ist, das durch Erziehung erst zum Menschen wird und so seine Bestimmung erlangt (Benner 2001). Somit treffen die Bestimmungsmerkmale der Praxis (Imperfektheit und Willentlichkeit) ebenfalls auf das pädagogische Handeln zu: die Unvollkommenheit, die den Menschen zu einem erziehungsbedürftigen Wesen macht, und die Willkürlichkeit und Selbstbestimmtheit, mit der der Mensch die Praxis erzeugt. „Dass ‚Imperfektheit‘ als Notwendigkeit der Praxis und Selbstbestimmung durch Praxis einander voraussetzen und nicht auseinander abgeleitet werden können, gilt auch für das pädagogische Handeln“ (Benner 2001, S. 57). Praxis wird so zur pädagogischen Praxis.

5.1.3 Prinzipien für die pädagogische Praxis

Die Basis der pädagogischen Praxis bilden vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. „Es sind die Prinzipien der *Bildsamkeit*, der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, der *Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination* und der Ausrichtung der menschlichen Gesamtpraxis an der Idee einer *nicht-hierarchischen* und *nicht teleologischen Verhältnisbestimmung* der Einzelpraxen“ (Benner 2001, S. 59, Hervorh. im Original). Diese vier Prinzipien werden im Folgenden vorgestellt und systematisch geordnet. So entsteht ein Grundverständnis von pädagogischer Praxis. Die Bedeutung, die diesen Prinzipien zukommt, basiert auf ihrer gesellschaftlich-historische Begründung. Sie leitet sich zum einen aus der Geschichte ab, verweist aber zugleich auf zukünftige Perspektiven. Die Prinzipien sind damit „untrennbar an das Experiment der menschlichen Gesamtpraxis und das Experiment pädagogischen Denkens und Handelns“ (Benner 2001, S. 60) gebunden. Der Anspruch folgt daher nicht einer direkten Betrachtung, sondern muss in einem „nach beiden Seiten linear nicht auflösbaren Verweisungszusammenhang von Prinzip und Prinzipiiertem“ (Benner 2001, S. 60) betrachtet werden. „Niemand kann für sich beanspruchen, die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns ließe sich durch die Formulierung von Prinzipien abschließend klären und die Arbeit an einem umfassenden pädagogischen Grundgedanken könne auf diese Weise zu einem endgültigen Abschluss gebracht werden“ (Benner 2001, S. 60).

5.1.3.1 Bildsamkeit und Selbsttätigkeit als konstitutive Prinzipien

Die Beschreibung und Analyse pädagogischer Prozesse vor dem Hintergrund einer Anlagenbedingtheit und Umweltdetermination des Menschen geht davon aus, dass der Mensch das Ergebnis teils seiner Umwelt und teils seiner Anlagen ist. Diese Sichtweise geht infolgedessen von einer vorgegebenen Bestimmung des Individuums aus. „Sie [die Sichtweisen] reduzieren auf diese Weise den Horizont der politischen, ethischen und pädagogischen Fragen nach der Gleichheit und Verschiedenheit des Menschen auf das, was Biologie, Psychologie und Soziologie an Anteilen anlagen- und umweltbedingter Einflüsse und Wirkungen ausmachen können“ (Benner 2001, S. 67).

Benner (2001) beschreibt in den konstitutiven Prinzipien die wesentlichen Grundsätze der Theorie- und Problemgeschichte der Pädagogik und bestimmt so die

Charakteristik pädagogischen Handelns und Denkens. Die Möglichkeit einer Umwelt- und Anlagendetermination wird dabei keinesfalls prinzipiell verneint. Benner weist jedoch darauf hin, dass sich aus diesen Annahmen keine Regeln und Grundsätze für pädagogisches Handeln und Denken ableiten lassen. Die in der Allgemeinen Pädagogik entwickelte Handlungstheorie berücksichtigt dies. Die „individuelle Bestimmtheit eines Menschen [ist] niemals unmittelbares Resultat einer genetischen und/oder umweltbedingten Determination, sondern [wird] durch die individuelle und gesellschaftliche Praxis hervorgebracht“ (Benner 2001, S. 68). Die individuelle Praxis erwächst aus der Unvollkommenheit des Menschen und bildet seine individuelle Selbstbestimmung. Sie entwickelt sich innerhalb der vom Menschen bestimmten und veränderten Umwelt. Anlagen- und Umweltdetermination müssen so durch eine neue pädagogische Kategorie ersetzt werden. Der Begriff der Anlagendetermination wird durch das Prinzip der Bildsamkeit¹⁴ ersetzt und der Begriff der Umweltdetermination durch das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit (Benner 2001). „Das Prinzip der Bildsamkeit ist [...] eine Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst und bezieht sich auf die Möglichkeiten der Mitwirkung der Zu-Erziehenden an der pädagogischen Interaktion“ (Benner 2001, S. 79). Damit wird die Praxis des pädagogischen Handelns und Denkens zu einer individuellen, intersubjektiven und intergenerationellen Praxis, in der die Erziehungsbedürftigkeit des Individuums berücksichtigt wird. Dies geschieht vor dem Hintergrund, den Menschen in seiner Bestimmtheit zu achten und zu fördern. Pädagogische Interaktion bedeutet auch hier, die „weltoffene Leiblichkeit, die produktive Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit“ (Benner 2001, S. 43) der Praxis anzuerkennen. In Bezug auf die identitätstheoretischen und schulpädagogischen Ansätze ist die Berücksichtigung der individuellen und gesellschaftlichen Einflüsse für die Entwicklung des Einzelnen und somit seiner Identität zu sehen. Das Gemeinsame der Ansätze ist durch die Interaktion beschrieben, die den Auseinandersetzungsprozess kennzeichnet.

Leiblichkeit in ihrer „Wechselwirkung zwischen leiblicher Rezeptivität und Spontanität“ (Benner 2001, S. 75) zu verstehen bedeutet dabei, seine Umwelt und sich selbst zu erfahren. Die pädagogische Interaktion muss die leiblich-sinnlichen Momente der Welt- und Selbsterfahrung berücksichtigen und den „Leib als Organ unserer Praxis“ (Benner 2001, S. 75) respektieren. Dies bedeutet, dass

¹⁴ Benner übernimmt den Begriff der Bildsamkeit von J. F. Herbart (1965, S.165).

Bildungsprozesse auch körperlich/leibliche Momente besitzen. Freiheit bedeutet, die Wahlmöglichkeit zu erhalten, Dinge selbst auszuwählen und sich dafür zu interessieren, um pädagogische Interaktion als „*unter den Dingen verweilen*“ (Benner 2001, S. 75, Hervorhebung im Original) zu verstehen. Sprache als Vermittlungszusammenhang zwischen Praxis und Individuum bzw. Individuum und Individuum ist anzuerkennen, um so Erfahrungen und Zukunftspläne miteinander verbinden zu können und die Wirkungsaspekte der Praxis zu unterstützen. Dabei wird parallel die Geschichtlichkeit berücksichtigt, bekannte Erfahrungen durch neue Erfahrungen erweitert bzw. Einzelerfahrungen zu Gesamterfahrungen summiert. Die dazu notwendigen Möglichkeiten müssen in der pädagogischen Interaktion enthalten sein. In der pädagogischen Interaktion ist es wichtig, „herauszufinden, wie der Lernende die Erfahrungen, die er macht, selbst interpretiert, und Vorkehrungen dafür trifft, dass er seine Erfahrungen als Welterfahrungen *und* als Erfolge und Misserfolge seiner eigenen Versuche deuten kann“ (Benner 2001, S. 76, Hervorh. im Original). Das Gelingen pädagogischer Interaktion ist daran gebunden, dass der Zu-Erziehende diese Gegebenheit auch nutzt. Die Entwicklung dieser Eigenständigkeit wird durch Benner im Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit beschrieben. Es zeigt sich der enge Zusammenhang zur Identität. Sowohl im Prinzip der Bildsamkeit als auch für die Entwicklung der Identität sind Sprache ein kommunikatives Element und Freiheit als die Möglichkeit der individuellen Interaktion notwendig.

Das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit bestimmt das pädagogische Handeln. Es verdeutlicht, wie „Heranwachsende ihre Bestimmung durch eigene Mitwirkung an der pädagogischen Interaktion finden“ (Benner 2001, S. 80). Die „Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ ist somit eine „Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion“ (Benner 2001, S. 82). Als pädagogische Interaktion ist das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit, wie die menschliche Gesamtpraxis, gebunden an die rezeptive und spontane Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache und muss gleichfalls das Prinzip der Bildsamkeit für pädagogisches Denken und Handeln anerkennen. In der Selbsttätigkeit lassen sich zwei Subjekt-Objekt-Beziehungen unterscheiden:

In der ersten Subjekt-Objekt-Beziehung ist das Subjekt zu sich selbst Objekt. Das heißt, der zu Erziehende ist Subjekt und Objekt seiner Tätigkeit. In der zweiten Subjekt-Objekt-Beziehung wirkt das Subjekt auf ein Objekt ein, das nicht es selbst ist, sondern Teil der Außenwelt.

Die Unterschiedlichkeit der Subjekt-Objekt-Beziehung ist nur scheinbar vorhanden. Beide beziehen sich aufeinander, indem „der Handelnde als Subjekt und Objekt der ersten Tätigkeit zugleich Subjekt der zweiten Tätigkeit ist“ (Benner 2001, S. 86). Die erste Tätigkeit, in der der Handelnde Subjekt und Objekt seiner Handlung ist, bezeichnet Benner (2001) als „Denktätigkeit“ (S. 87). Die zweite Tätigkeit, in der das Subjekt mit einem Objekt beschäftigt ist, das nicht es selbst ist, bezeichnet er als „Welttätigkeit oder Tun“ (S. 87). Für die Aufforderung zur Selbsttätigkeit sind diese beiden Perspektiven von Bedeutung. In der ersten Tätigkeit werden eigene Handlungen entworfen, um diese in der zweiten Tätigkeit durchzuführen und den Zusammenhang beider Tätigkeiten danach zu verstehen. Für die pädagogische Interaktion ist es somit wichtig, „dass sich die Aufforderung zur Selbsttätigkeit weder auf die Denkfähigkeit noch auf die Welttätigkeit des Zu-Erziehenden unmittelbar oder direkt bezieht, sondern darauf ausgerichtet ist, im denkenden und tätigen Subjekt Wechselwirkungen zwischen dessen eigenem Denken und Tun sowie Tun und Denken herbeizuführen“ (Benner 2001, S. 87). In der Charakteristik des Prinzips der Selbsttätigkeit werden folgende identitätstheoretische Momente deutlich: Es ist von Bedeutung, dass das eigene Handeln reflektiert werden muss, um die Erfahrungen und Erkenntnisse zu verarbeiten und für die Entfaltung der Identität zu nutzen. Gleichzeitig ermöglicht die Reflexion, die Handlungen aus der Perspektive der Anderen zu erfassen. Im Verständnis von Mead ist das „Ich“ agierender Teil und das „ICH“ erkennender Teil der Identität (vgl. Kap. 3.2). Habermas beschreibt die Subjekt – Objekt – Beziehungen als wesentlichen Teil der Ich-Identität (vgl. Kap. 3.3).

Das Prinzip der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit verweist auf eine stets im Werden begriffene Identität des Menschen, die nicht auf die Einseitigkeit und Bestimmtheit, sondern auf Vielseitigkeit und Offenheit angelegt ist. Sie hat zur Voraussetzung, dass wir uns gegenseitig als ein an unserer Bestimmung arbeitendes Subjekt anerkennen. Bildsamkeit und Selbsttätigkeit werden voneinander abgeleitet und sind somit „gleich ursprünglich und können daher auch nur zugleich anerkannt werden“ (Benner 2001, S. 82). Im Sinne dieser Bestimmung werden Bildsamkeit und Selbsttätigkeit als wesentliche Bedingungen für die Entwicklung und den Bestand der Identität bestimmend.

5.1.3.2 Regulative Prinzipien

Die konstitutiven Prinzipien „Bildsamkeit“ und „Aufforderung“ zur Selbsttätigkeit

beschreiben die subjektive Ebene der Praxis. Die menschliche Praxis wird gleichzeitig von gesellschaftlichen Aspekten beeinflusst. Die sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Anforderungen für die pädagogische Praxis bestimmen das pädagogische Denken und Handeln mit. Bildsamkeit und Selbsttätigkeit sind davon abhängig, „ob eine Anerkennung dieser interaktiven Prinzipien von den anderen gesellschaftlich notwendigen Formen der menschlichen Praxis unterstützt wird“ (Benner 2001, S. 93). Das Spannungsverhältnis zwischen der Bildsamkeit bzw. Selbsttätigkeit des Individuums und den gesellschaftlichen Ansprüchen in der Erziehung ist deshalb ein notwendiger Bezugspunkt pädagogischer Reflexion. Der notwendige Zusammenhang zu anderen Praxen wird von Benner (2001) durch die „regulativen Prinzipien“ (S. 92) beschrieben. „Sie bestimmen jene Grundbegriffe pädagogischer Praxis, die als Regulative der menschlichen Gesamtpraxis anerkannt werden müssen, damit die pädagogische Interaktion auch tatsächlich die Bildsamkeit der Heranwachsenden anerkennen und diese zur Selbsttätigkeit auffordern kann“ (Benner 2001, S. 94). Damit greift Benner die gesellschaftliche Seite der pädagogischen Praxis auf und beschreibt die Notwendigkeit der Übertragung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf die individuellen Voraussetzungen der Zu-Erziehenden. Diese Übertragung ermöglicht, die Selbstbestimmung der Individuen zu entwickeln und Identität zu fördern.

„Das Prinzip der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse in pädagogisch legitime Einflüsse“ (Benner 2001, S. 105) beschreibt, „dass gesellschaftliche Voraussetzungen und Anforderungen ihre Dignität niemals schon daraus ableiten können, dass sie von sich aus eine unbedingte Anerkennung durch die pädagogisch Interagierenden verlangen, sondern solche Dignität erst dadurch gewinnen, dass sie sich als transformierbar in pädagogisch sinnvolle Voraussetzungen und Anforderungen erweisen“ (Benner 2001, S. 106). Wenn die Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit das Ziel verfolgen, die Individuen in ihrer Bestimmtheit zu entwickeln, dann muss beachtet werden, dass sie in diesem Sinne letztlich nur wirkungsvoll sind, wenn die gesellschaftlichen Forderungen auch in diesen Prinzipien eine Berücksichtigung erfahren. Dazu ist es notwendig, die gesellschaftlichen Anforderungen an pädagogische Prozesse anzupassen. Zur Geltung kommen dabei Umwelteinflüsse und gesellschaftliche Einflüsse. Dabei versteht Benner Umwelteinflüsse als „zunehmend in gesellschaftliche oder über gesellschaftliche Zusammenhänge

vermittelte Einflüsse“ (2001, S. 106). Es ist zu klären, wie die „Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination“ (Benner 2001, S. 106) durch das regulative Prinzip erfolgt. Durch das regulative Prinzip soll ermöglicht werden, dass die gesellschaftlichen Einflüsse auch im pädagogischen Prozess wirksam werden können. Die Anerkennung gesellschaftlicher Einflüsse erfolgt dabei „auf dem Wege ihrer Transformation in pädagogisch legitime Einflüsse“ (Benner 2001, S. 107). Die Übertragung der gesellschaftlichen Anforderungen in die pädagogische Praxis muss dazu die Bedingungen der konstitutiven Prinzipien erfüllen. Sie muss die Bildsamkeit der Individuen berücksichtigen und die Selbsttätigkeit des Einzelnen ermöglichen. Um dies zu erreichen, können sowohl die gesellschaftlichen Anforderungen als auch die Bedingungen, unter denen sie in der pädagogischen Interaktion realisiert werden sollen, modifiziert werden (Benner 2001).

Bezogen auf die Förderung von Identität bedeutet das, im Sinne der Bildsamkeit, die Inhalte kindgerecht zu gestalten und die Vermittlung anschaulich zu arrangieren. Die Veränderung der Bedingungen muss eine Mitwirkung der Schüler ermöglichen, um ihre Selbsttätigkeit zu fördern. Eine „bloße Anpassung der Heranwachsenden an vorgegebene gesellschaftliche Regelungen“ (Benner 2001, S. 110) vernachlässigt die Bildsamkeit des Menschen und die Aufforderung zu Selbsttätigkeit. Die pädagogische Interaktion würde sich auflösen, weil sie weder die Bildsamkeit der Individuen berücksichtigt, noch ihnen Möglichkeiten zur Mitgestaltung einräumt. Soll pädagogisches Handeln „über die Perspektive individueller pädagogischer Interaktion hinaus“ (Benner 2001, S. 110) wirken, so müssen die gesellschaftlichen Anforderungen in „pädagogisch legitime Anforderungen“ (S. 110) übertragen werden und in einer „intergenerationellen Praxis“ aufgehen. In dieser Beschreibung werden die unterschiedlichen Aspekte der Identität deutlich. Praxis muss so gestaltet werden dass sie nicht nur vorgegeben wird, sondern als kommunikative Praxis stattfindet. D.h., das soziale Umfeld muss auf die Aktivität des Einzelnen reagieren und Praxis als Dialog im Sinne von Habermas gestalten. Weiterhin muss für den Einzelnen mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt eine selbstständige Auseinandersetzung (Interaktion im Sinne von Mead) möglich sein. Die pädagogische Praxis muss für den Einzelnen lösbarer Aufgaben bereithalten, über die er sich entwickeln und seine Kompetenzen erweitern kann (vgl. Erikson Kap. 3.1). Überdies bedeutet das regulative Prinzip auch, dass dem Individuum die Aneignung der gesellschaftlichen

Anforderungen strukturell ermöglicht werden muss. Dafür müssen gesellschaftliche Strukturen bereitgestellt werden, die dem Einzelnen eine körperlich/leibliche Auseinandersetzung mit der Praxis zulassen. So kann Praxis habituell werden und die Identitätsentwicklung fördern (vgl. Bourdieu Kap. 3.4).

In seiner Bedeutung für die Identitätsentwicklung ermöglicht das „Prinzip der Überführung gesellschaftlicher in pädagogische Determination“ (Benner 2001, S. 112) die Anerkennung der konstitutiven Prinzipien und stellt die Verbindung zu allen anderen Bereichen menschlicher Praxis her. Um dieses Prinzip umzusetzen, ist „ein weiteres Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns erforderlich, welches sich nicht allein auf die Regulation gesellschaftlicher Einflüsse nach den Erfordernissen der pädagogischen Praxis bezieht, sondern eine auf alle Bereiche menschlichen Handelns bezogene Verhältnisbestimmung der menschlichen Gesamtpraxis formuliert“ (Benner 2001, S. 115). Dieses Prinzip des „nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner 2001, S. 115) verbindet „die pädagogische Praxis mit allen anderen Praxisformen“ (Benner 2001, S. 117). So wird die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller menschlichen Teilpraxen anerkannt. Der so entstehende „nicht-hierarchische Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner 2001, S. 125) begründet das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis untereinander. Wesentlicher Punkt aus identitätstheoretischer Perspektive ist die Möglichkeit und die Fähigkeit des Einzelnen, mit allen Bereichen seiner sozialen Umwelt in Kontakt treten zu können.

5.1.3.3 Konstitutive und regulative Prinzipien als allgemeine Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns

Die vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns ermöglichen die Erörterung theoretischer und praktischer Fragen der pädagogischen Praxis (Benner 2001). Sie erlauben als „allgemeine Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns“ „handlungstheoretische Fragestellungen der Pädagogik zu identifizieren und zu ordnen“ (Benner 2001, S. 125) und stellen somit eine „für alle pädagogischen Tätigkeiten geltende Strukturierung pädagogischen Handelns“ dar (Benner 2001, S. 304). Dazu werden durch die konstitutiven Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit Kernaussagen zur speziellen Struktur der pädagogischen Interaktion getroffen. Dies erfolgt mit der Überzeugung, dass die

„pädagogische Praxis konstitutiv für die Menschwerdung des Menschen“ (Benner 2001, S. 126) ist. Die Bildsamkeit des Menschen ist als ein Prozess zu verstehen, in dem die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung unterstützt und gefördert werden, um sich selbst und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und ihre Identität zu entwickeln. Die Selbsttätigkeit beschreibt die Regeln und Kategorien für die pädagogische Interaktion und beantwortet die Frage nach der Rolle des Heranwachsenden in der pädagogischen Interaktion. Selbsttätigkeit ist damit ein Prinzip, das das Subjekt als Teil der pädagogischen Praxis anerkennt und es dazu auffordert, selbst aktiv zu sein. Das Prinzip ist somit „ein Prinzip der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 2001, S. 126), das den Charakter der pädagogischen Interaktion beschreibt. In dieser Beschreibung zeigt sich der enge Zusammenhang zum interaktionistischen Ansatz in den Identitätstheorien. Das wechselseitige aufeinander Reagieren wird dabei als Leitgedanke für die Entwicklung von Identität verstanden.

Die für eine erfolgreiche pädagogische Praxis notwendigen gesellschaftlichen Bedingungen werden durch die regulativen Prinzipien beschrieben. Sie formulieren auf der Grundlage der Anerkennung der konstitutiven Prinzipien die gesellschaftlichen Grundlagen für eine positive pädagogische Interaktion und binden die pädagogische Praxis in die Gesamtpraxis der Menschen ein. Die pädagogische Praxis, als Teilpraxis, geht somit aus der gesamten Praxis hervor, wird von ihr beeinflusst und findet sich am Ende in ihr wieder. Die gesellschaftlichen Bedingungen erhalten als Wirkfaktoren für die pädagogische Interaktion jedoch nur dann eine Bedeutung, wenn sie in die pädagogische Praxis übertragen werden. Für die Gesamtpraxis bedarf es einer für alle Praxen konformen und paritätischen Verhältnismäßigkeit. Im Sinne dieser Deutung wird klar, dass die Entwicklung der Identität an bestimmte gesellschaftliche Bedingungen gebunden ist. Diese müssen gegenseitige Anerkennung und wechselseitige Transformation ermöglichen. Der Mensch ist dabei als „ein Wesen zu begreifen und anzuerkennen, das an seiner Menschwerdung selbsttätig mitwirkt“ (Benner 2001, S. 126).

5.2 Fazit

Die von Benner entwickelten Grundgedanken für pädagogisches Denken und Handeln bilden in ihrer Geschlossenheit die Grundlage für die Gestaltung von

pädagogischen Prozessen, die die Entwicklung von Identität unterstützten. Benners Grundgedanken entwickeln sich aus einer handlungstheoretischen Perspektive und schaffen auf der Grundlage einer praxisorientierten Deutung von menschlichen Entwicklungsprozessen ein universelles Verständnis für pädagogische Praxis.

Für ein identitätsorientiertes Verständnis von pädagogischer Praxis ist wichtig:

1. Die Bildsamkeit des Menschen als die grundlegende Voraussetzung, um pädagogisches Denken und Handeln zu organisieren und zu gestalten.
2. Den Einzelnen in seiner Selbstständigkeit zu unterstützen und diese zu fördern – dies stellt ein grundsätzliches Ziel der pädagogischen Praxis dar.
3. Die gesellschaftlichen Anforderungen in den pädagogischen Prozess zu übertragen und einzuordnen.
4. Der gleichberechtigte Zusammenhang aller menschlichen Praxen, d.h. die wechselseitige Berücksichtigung sowohl der gesellschaftlichen Ziele, als auch der individuellen Möglichkeiten des Einzelnen. So wird in der pädagogischen Praxis Lebensverbundenheit erlangt und die Verbindung des Lernens mit der Lebenswelt der Kinder erreicht.

Die Praxis in ihrer Gesamtheit, d.h. jede Art von Tätigkeit, bildet dabei den Ursprung für die Entwicklung der Menschen. Die Grundmerkmale des Menschen, Entwicklungsfähigkeit und Willentlichkeit, erzeugen die Dynamik der menschlichen Entwicklung. Die so verursachte Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt entwickelt die Identität des Heranwachsenden. Dabei erwirbt das Individuum sowohl soziale, materiale als auch personale Erfahrung. Dies bedeutet für den Einzelnen eine Verbesserung seiner Handlungsfähigkeit bzw. einen Zuwachs an willkürlichen Handlungsmöglichkeiten. Das Individuum soll so zur mündigen Teilnahme an allen Formen des menschlichen Lebens befähigt werden. Dies wird über die Teilhabe des Einzelnen an gesellschaftlichen Prozessen, in denen sich das Individuum durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt, ermöglicht. Der Mensch ist dabei als ein Individuum zu begreifen und anzuerkennen, das an seiner Identitätsentwicklung selbsttätig mitgestaltet.

Die identitätstheoretischen Aspekte werden in der Art und Weise der Mitgestaltung der pädagogischen Praxis deutlich. Diese Mitgestaltung vollzieht sich als Verständigung über und innerhalb der Praxis. Das Medium, durch das die

Verständigung und Vermittlung erfolgt, ist die Sprache. Diese Form des kommunikativen Handelns ist eine fundamentale Grundlage für die Entwicklung der Identität im Verständnis von Habermas.

Die Verbindung der kindlichen Lebenswelt mit den gesellschaftlichen Bedingungen wird durch die regulativen Prinzipien ermöglicht. Sie erlauben, dass die gesellschaftlichen Bedingungen aufgenommen und in die pädagogische Interaktion transformiert werden. So gestaltet sich die pädagogische Arbeit nicht losgelöst von der Umwelt, sondern übernimmt die Vermittlung zwischen dem Individuum und der Umwelt. Diese Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Umwelt fördert die Identitätsentwicklung des Heranwachsenden. Gesellschaftliche Einflüsse werden über den pädagogischen Prozess für den Einzelnen wirksam (vgl. Mead Kap. 3.2).

Diese pädagogisch legitimen Einflüsse prägen die Identität des Heranwachsenden und entwickeln seinen Habitus. Pädagogische Praxis ist dafür die Basis und stellt das Milieu dar, in dem der Mensch seinen Habitus entwickelt (vgl. Bourdieu Kap. 3.4).

Identität entwickelt sich über die Bildsamkeit und wird durch die Selbsttätigkeit gefördert. Das, was dem Heranwachsenden widerfährt, bildet ihn und entwickelt seine Identität, es hinterlässt Spuren in seinem Selbst (vgl. Erikson Kap. 3.1).

Zusammenfassend lassen sich folgende Konsequenzen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis formulieren:

Die praktische Auseinandersetzung ist die grundlegende Form der kindlichen Auseinandersetzung mit der Lernumwelt. Deshalb ist das Lernen auf der Basis eigener Handlungen zu organisieren. Für die Unterstützung der Identitätsentwicklung bedarf es einer altersgemäßen Aufgabenstellung für die Kinder, die durch Lehrer positiv kritisch reflektiert werden müssen. Die Interessen und Voraussetzungen der Kinder müssen dabei berücksichtigt werden. Die Organisation des Lernens muss den Kindern eine selbstständige Auseinandersetzung mit den Aufgaben ermöglichen und eigenständige Lösungen fördern. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand muss über eigene Aktivitäten erfolgen. Erfolgreiches Lernen unterstützt die Entwicklung der kindlichen Identität. Innerhalb der pädagogischen Praxis müssen für die Kinder reflexive Momente ihrer Handlungen gegeben sein. So können sie die Ergebnisse ihrer Handlungen wahrnehmen und sich bewusst machen. Auf diese Weise werden personale, soziale und materiale Erkenntnisse möglich.

Diese Beschreibungen behandeln die bisherigen identitätstheoretischen Ansichten im Sinne der Gestaltung von pädagogischer Praxis. Das Gemeinsame dieser Ansätze ist die Interaktion des Einzelnen mit seiner sozialen Umwelt. Es wurde nach Benner deutlich, dass der Mensch dazu einer menschlichen Praxis bedarf. Dazu braucht es Bewegungshandlungen.

6 Der Zusammenhang von Bewegung und Identität in bewegungspädagogischen Ansätzen

Die Analyse der identitätstheoretischen Grundlagen hat ausgewählte Aspekte der Identität erörtert sowie die Aspekte in Bezug auf die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit bei der Entwicklung der Identität aufgezeigt (vgl. Kap. 3.1.2, 3.2.5, 3.3.3, 3.4.4). Dabei wurde deutlich, dass in den Identitätskonzepten von Erikson, Mead und Habermas aus einem kognitiven Verständnis heraus Identität beschrieben wird. Für die Identitätsentwicklung sind nur Sprache und Denken von Bedeutung. Dadurch bleibt Identität etwas Rationales und auf den Verstand Bezogenes. Bewegung und Körperlichkeit sind in den Konzepten von Erikson, Mead und Habermas nicht aktiv an der Identitätsentwicklung beteiligt (vgl. Kap. 3.1.3, 3.2.6, 3.3.4). Lediglich im Habituskonzept von Bourdieu wird Bewegung für die Entwicklung der Identität eine wesentliche Bedeutung zuerkannt (vgl. 3.4.5). Es wurde weiter deutlich, dass nach Benner die Identitätsentwicklung innerhalb pädagogischer Interaktion an Praxis gebunden sein muss. Ein wesentlicher Teil von Praxis ist Bewegung. Sie existiert in jeder Form der praktischen Tätigkeit (vgl. Kap. 5.1.2).

Es ergibt sich die Frage, welche Bedeutung Bewegung für die Entwicklung der Identität hat. Demzufolge muss aus bewegungspädagogischer Sicht geklärt werden, ob und wenn ja, wie und warum Bewegung essentiell für die Identitätsentwicklung ist. Somit ist eine Verständigung aus bewegungspädagogischer Sicht darüber notwendig, welche entwicklungspsychologische, pädagogische und soziale Bedeutung die Bewegung für die kindliche Entwicklung besitzt. Dabei wird herausgearbeitet, wie sich der Verlauf der Bewegungsentwicklung eines Kindes gestaltet und ob es dazu alterstypische Bewegungssituationen gibt. Ferner ist zu erörtern, inwieweit sich Bewegung als ein Medium der Identitätsförderung eignet.

Der Bewegung wird eine große Bedeutung für die erfolgreiche Entwicklung des Individuums zugeschrieben. Der Mensch nutzt die Bewegung als Möglichkeit der

Erfahrungserweiterung bzw. als Handlungsgelegenheit (Grupe 1984). Auf Grund ihres Handlungscharakters beeinflusst sie die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung des Einzelnen (Scherler 1975, Grupe 1984, Dietrich/Landau 1990, Funke-Wieneke 2004, Zimmer 2001). Diese Erkenntnis möchte ich in den folgenden Abschnitten theoretisch weiter vertiefen. Dadurch wird die zentrale Frage an die Bewegungspädagogik, nach der Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung beantwortet. Die Bedeutung der Sensomotorik für die kognitive Entwicklung des Kindes wird durch das Konzept von Scherler verdeutlicht. Diese lerntheoretische Perspektive erschließt die Zusammenhänge, wie Kinder durch Bewegung lernen, welche Bedeutung die Bewegung als Medium der Entwicklung besitzt, wie Kinder ihre Umwelt erschließen und welche Bedingungen eine erfolgreiche Entwicklung des Kindes ermöglichen. Der entwicklungspsychologische Wert der Bewegung für die Entwicklung des Kindes wird durch das Konzept von Zimmer dargestellt. So werden Erklärungen dazu gegeben, wie Bewegung die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder unterstützt, welche Bedeutung Bewegung für das Bewusstsein des Kindes hat und wie durch Bewegung die Entwicklung der Identität gefördert wird. Die erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkte der Bewegung werden durch das Konzept von Funke-Wieneke begründet.

Im folgenden Kapitel werden die Theorien von Scherler (6.1), Zimmer (6.2) und Funke-Wieneke (6.3) vorgestellt. Diese Theorien sind im fachwissenschaftlichen Diskurs bereits allgemein akzeptiert und daher für eine fundierte Untersuchung der hier anstehenden Fragestellung besonders vielversprechend. Am Ende jeder einzelnen Konzeption wird in der hermeneutischen Auseinandersetzung (vgl. Kap. 2.2) die Frage nach der Bedeutung für die Entwicklung der Identität geklärt. Dabei wird auf Grund der unterschiedlichen Ansätze der einzelnen bewegungspädagogischen Konzepte und der Komplexität des Identitätsbegriffs jedes bewegungspädagogische Konzept für sich analysiert. Diese umfassende Betrachtungsweise sichert gleichzeitig die differenzierte Klärung des Zusammenhangs von Bewegung und Identität.

6.1 Karlheinz Scherler: Lerntheoretische Aspekte der Bewegung¹⁵

Karlheinz Scherler entwickelte sein bewegungspädagogisches Konzept in den 70er Jahren. In seiner zentralen Untersuchung zu dem Thema „Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung“ (1975) beschäftigt er sich mit der Frage, welche Bedeutung Bewegung für die Entwicklung des Kindes hat. Die Antwort auf seine Frage sucht er in der Entwicklungstheorie von Jean Piaget.¹⁶ Dabei ist für Scherler die Frage nach der sensomotorischen Erkenntnis und dem praktischen Handeln als Grundlage der Entwicklung von Intelligenz von Interesse.

In den folgenden Kapiteln soll dieser Schwerpunkt dargestellt werden. Dabei möchte ich berücksichtigen, welche Bedeutung das praktische Handeln im Zusammenhang mit der Erkenntnisgewinnung einnimmt und welcher Zusammenhang zwischen der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Entwicklung symbolischer Begriffe besteht. So kann herausgearbeitet werden, welche Bedeutung die Bewegung aus einer lerntheoretischen und einer sensomotorischen Perspektive für die Entwicklung der Identität besitzt.

6.1.1 Allgemeine und besondere Handlungen als Grundlage der Erkenntnis

Scherlers anthropologische Aussagen zur Bedeutung der Motorik im Leben des Menschen gehen davon aus, dass Bewegung nicht nur die Veränderung in Raum und Zeit ist, „sondern immer auch etwas bedeutet, das selbst nicht Bewegung ist“ (S. 19). Bewegung hat somit immer eine Bedeutung für das Individuum und erhält einen Sinn. Sie kann nicht vom Einzelnen losgelöst betrachtet werden, sondern ist Teil der Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umgebung. Bewegung wird deshalb zur grundlegenden funktionalen Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt.

Bewegung ist keine unbestimmte Erscheinung, sondern eine sinngebende Tätigkeit, die etwas bezweckt, etwas zeigt und etwas erreichen soll. Bewegung wird somit zum Mittel, um etwas zu erreichen, und ist gleichzeitig Voraussetzung, um etwas zu erfahren bzw. Erfahrungen zu erwerben. Diese Sinnhaftigkeit von Bewegung

¹⁵ Die Ausführungen in diesem Kapitel beruhen auf Scherler 1975.

¹⁶ Piaget leistete den entscheidenden Beitrag für eine umfassende Theorie der kognitiven Entwicklung des Kindes. Für ihn ist die kognitive Entwicklung die Grundlage für die gesamte Entwicklung des Kindes (1969).

entwickelt sich aus den Alltagserfahrungen im Umgang mit den Dingen und Mitmenschen und nicht durch theoretische Exkurse. Bewegung ist demnach ein wichtiger Teil im Entwicklungsprozess, der gerade im Kindesalter dominiert. Durch Bewegung erwerben Kinder Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen. Diese beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums und entwickeln seine Identität. Vor dem Hintergrund, dass autonomes und kompetentes Handeln nur durch Erfahrung und konkrete Auseinandersetzung mit Menschen und Dingen realisiert werden können, wird Bewegung in erster Linie als Medium praktischen und realitätsbezogenen Handelns angesehen. Es ist deshalb zu erörtern, wie die Bewegung in die Lernsituationen integriert werden kann, um den Prozess der Aneignung materialer Erfahrungen anzuregen.

In der sensomotorischen Entwicklung nimmt das Kind die Umwelt über praktisches Handeln wahr. Praktische Handlungen erzeugen beim Kind Erkenntnisse über die Umwelt. Die erworbenen Erkenntnisse spiegeln sich anschließend in den Handlungen der Kinder wider. Am Anfang der theoretischen Auseinandersetzung mit der Umwelt steht für das Kind immer die praktische Auseinandersetzung mit den Dingen. Erst anschließend beginnt es, über die Dinge nachzudenken und diese zu reflektieren. Das Kind kann also seine Umwelt nur in dem Maße erkennen, wie es auf sie eingewirkt hat. Diese Reaktion nennt Scherler eine „externe motorische Reaktion“ (S. 122), die notwendig ist, um den Erkenntniskreis für das Kind zu schließen. Ein Kind nimmt demnach einen Gegenstand wahr und erkennt den Gegenstand erst dann endgültig, wenn es die ihm zugeschriebenen Eigenschaften erfahren hat. Dem Erkennen folgt unmittelbar eine handelnde Reaktion, die die Erkenntnis bestätigen soll. „Auf der Stufe sensomotorischen Erkennens ist der Erkenntniskreis erst dann geschlossen, wenn auf eine sensomotorische Eingabe (z. B. Sehen des Balls) eine motorische Ausgabe (Bewegen des Balls) erfolgt“ (Scherler 1975, S. 122). Ein Erkennen ohne eine externe motorische Handlung ist nicht möglich. Das Kind muss sich mit dem Gegenstand praktisch auseinandersetzen, um ihn wahrhaftig zu erkennen. Über diese „praktische Erkenntnis“ (S. 122) vollzieht sich eine „Verinnerlichung“ der Erkenntnis. Scherler überträgt diese Aussage auf alle anderen Prozesse, in denen äußere Erfahrungen erworben werden.

Der Ursprung der Erfahrungen ist demnach in Handlungen mit materiellen Objekten zu suchen. Scherler unterscheidet in Anlehnung an Piaget *allgemeine* Handlungen und *besondere* Handlungen:

Allgemeine Handlungen sind die abstrahierten Formen von Handlungen und umfassen generalisierte Handlungsinhalte z. B. das Gehen als Ortsveränderung. Diese Handlungen laufen ohne einen konkreten Erkenntnisgewinn ab. *Besondere* Handlungen erfordern eine erhöhte Aufmerksamkeit, da sie speziell ausgerichtet sind und sich auf ausgewählte Objekte beziehen bzw. in ihrer Struktur eine gezielte Handlung darstellen. Sie führen zu einer materialen Erfahrung, wenn sie unter bestimmten Voraussetzungen ablaufen. Das Kind muss sich mit dem Objekt direkt auseinandersetzen können und dabei die Eigenschaften des Objekts selbst für sich, in dieser spezifischen Situation, wahrnehmen. Nur dieses Sich-Einlassen auf das Objekt ermöglicht es, die wahren Eigenschaften der Dinge zu erfahren. Die Eigenschaften werden individuell analysiert. Aus diesen persönlichen Erfahrungen und den analysierten Eigenschaften der Dinge entstehen allgemeine Abstraktionen über die Dinge. Im Ergebnis der Vielzahl der Ergebnisse aus besonderen Handlungen entstehen durch Koordination untereinander allgemeine Handlungen. „Allgemeine Handlungen‘ wie solche des Aufreihens, Vereinigens, Ordnen, Verschiebens oder Trennens, entstehen aus der Koordination von ‚besonderen Handlungen‘ und zeichnen sich durch eine weitgehende Beliebigkeit des Handlungsobjektes aus, da in ihnen vorwiegend ‚von der Handlung‘ abstrahiert wird“ (Scherler 1975, S. 125).

Somit werden *besondere* Handlungen zu einer wesentlichen Voraussetzung für *allgemeine* Handlungen. Im Ergebnis einer „besonderen Handlung“ gewinnt das Kind spezielle Erfahrungen über ein Objekt und fasst diese Einzelergebnisse innerhalb einer „allgemeinen Handlung“ mit weiteren Einzelergebnissen zusammen zu verallgemeinerten Erkenntnissen.

Aus dieser Gliederung der Handlungen in allgemeine und besondere ergibt sich die Frage nach dem Verhältnis beider Handlungsarten zueinander. Für Scherler sind beide Handlungsarten verschiedene Ansichten umweltbezogener Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ergebnissen. In der besonderen Auseinandersetzung erwirbt das Kind „materielle“ Erfahrungen und innerhalb einer allgemeinen Auseinandersetzung gelangt das Kind zu „formalen“ Erkenntnissen. Materiale Erfahrungen ermöglichen keine allgemeine Handlungskoordination, da sie nur auf das Objekt an sich gerichtet sind und dessen spezielle Eigenschaften untersuchen. Es gibt keine weiteren Handlungen, die abzustimmen sind. Es bedarf jedoch einer äußeren Koordination, um die „besonderen Handlungen“ ablaufen zu

lassen. Dadurch sind an jeder *besonderen* Handlung immer auch *allgemeine* Handlungen beteiligt.

Die *allgemeinen* Handlungen werden somit zu einer wesentlichen Voraussetzung für *besondere* Handlungen und in der Auseinandersetzung mit den Objekten entwickelt der Mensch über die Einbeziehung von „allgemeinen Handlungen“ neue „besondere Handlungen“. Um erfolgreich zu sein, ist es dabei notwendig, die Objekte so auszuwählen, dass ein Gleichgewicht zwischen den Inhalten der Objekte und dem individuellen Handlungsrepertoire besteht. Die Inhalte erfordern ein bestimmtes Niveau der Rahmenbedingungen, um vom Subjekt erkannt und wahrgenommen zu werden. „Als Erfahrung, die vorwiegend aus dem Objekt abstrahiert, hat die materielle Erfahrung in der sensomotorischen Auseinandersetzung des Kindes mit den Objekten seiner Umwelt ihren Ursprung“ (Scherler 1975, S. 127).

Im Ergebnis führt das Erkennen des Wesentlichen zur Einsicht in das Verständnis der Wirklichkeit. Das Erkennen der Eigenschaften der Objekte bezeichnet Scherler dabei als „materielle Abstraktion“ (S. 128). Diese ermöglichen materielle Erfahrungen und entwickeln „formale Abstraktionen“, die das Ergebnis der Informationsverarbeitung aus den Handlungen mit dem Objekt sind. „Das Verhältnis beider Handlungs- und Erscheinungsformen zueinander ist wechselseitig und entspricht der Beziehung eines formalen Rahmens zu seinem materiellen Inhalt“ (Scherler 1975, S. 128). Jede materiale Erfahrung als sensomotorische oder operationale Einsicht ist somit das Ergebnis der ausgleichenden Aktivität des Subjekts als auch der Wechselbeziehung mit der Realität.

Die Formen des kindlichen Handelns setzen immer Interesse und Neugier als Handlungsmotive voraus. Handlungen werden von der Neugier motiviert und gesteuert. Handlungsergebnisse erzeugen neues Interesse und stimulieren neue Handlungen. Dieser Zusammenhang zwischen Handlung und Interesse wird von Scherler berücksichtigt. Für ihn ist Interesse „ein aus der Assimilation bzw. dem Assimilationsbedürfnis abgeleiteter Begriff“ (S. 129). Die Befriedigung der Neugier beendet nicht das Interesse an etwas. Das Erkennen von Objekten und Systemen wirft immer wieder neue Fragen auf und ist Ursache für neues Interesse. Für Scherler wird Interesse somit zu einem „Bedürfnis“ (S. 129), sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen und bestehende Unterschiede zwischen der persönlichen Welt und der bestehenden Welt anzugleichen. Die Angleichung erfolgt durch den

Gebrauch, die damit verbundene Vertiefung und die sich ergebende Erkenntnis über die Dinge. Die Dinge wecken jedoch nur ein Interesse, wenn davon auszugehen ist, dass durch ihren Gebrauch die Neugier zufriedengestellt wird.

„Wenn ein Bedürfnis also ein Funktionsbedürfnis vorhandener Assimilationspläne und -strukturen ist, dann ist ein Interesse die affektive Beziehung zwischen einem solchen (ursprünglichen) Funktionsbedürfnis und jenen Objekten, die geeignet erscheinen, dieses Bedürfnis zu befriedigen“ (Scherler 1975, S. 129). Somit ist Interesse ein Teil der kindlichen Bedürfnisse. In ihm kommt die Wechselbeziehung zwischen der Umwelt und der Persönlichkeit zum Ausdruck. Der Ausgleich bestehender Differenzen ist die Befriedigung der Bedürfnisse und garantiert das Gleichgewicht zwischen Objekt (Umwelt) und Subjekt (Persönlichkeit). Dieses Gleichgewicht stellt sich nur vorübergehend ein, denn die Befriedigung eines Bedürfnisses erzeugt immer auch ein neues Bedürfnis. So entwickelt sich das anfängliche Interesse an einzelnen Objekten über größere Systeme, hin zu einem kognitiven Grundbedürfnis, die Umwelt zu begreifen.

Um dieses kognitive Grundbedürfnis zu erzeugen, muss die Umwelt für das Kind neuartig und ansprechend sein. Die Anforderungen der Umwelt müssen auf die Bedingungen des Subjekts abgestimmt sein, um ein ausgeglichenes Verhältnis zueinander zu finden. Das Interesse an Fragen bleibt nur bestehen, wenn die Leistungsvoraussetzungen und Verhaltenseigenschaften als Summe der bisherigen Erfahrungen das Kind befähigen, sein Interesse zufriedenzustellen, indem die Aufgabe gelöst werden kann. Aufgaben, die das Interesse des Kindes nicht wecken, sind entweder dem Kind schon bekannt oder zu schwierig. Dann ist das Problem für das Kind ebenfalls nicht von Interesse, da ihm die Grundlagen fehlen, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Es empfindet somit keinen Bedarf, nach einer Lösung zu suchen. „Maximales Interesse erregen dagegen solche Umweltgegebenheiten, die von bestehenden Plänen und Strukturen ‚gerade noch‘ assimiliert werden können, bei denen eine Akkommodation an die besonderen Eigenschaften des ‚Gegebenen‘ notwendig wird und zu neuen Plänen und Strukturen führt. Nur wenn eine Akkommodation mit der Assimilation einhergeht, liegt ein Ereignis vor, dessen Neuigkeit zu erfahren, das Kind besonders zu motivieren scheint“ (Scherler 1975, S. 130, Hervorh. im Orig.). Handlung und Interesse werden dadurch miteinander verbunden. So ergibt sich die Frage, unter welchen Bedingungen Handlungen immer wieder neues Interesse wecken können und welche Voraussetzungen Kinder

benötigen, um materiale Erfahrungen zu sammeln.

6.1.2 Handeln und die Entwicklung symbolischer Begriffe

Handlungen ermöglichen Erkenntnisse über Dinge und Ereignisse in der Umwelt. Im Verlauf der Entwicklung werden die Erkenntnisse in das bereits bestehende Wissenssystem eingeordnet und verallgemeinert. Handlungen und Objekte werden so von zunächst realen Bedeutungen zu Symbolen weiterentwickelt.

Durch die Symbole ist es möglich, sich nicht gegenwärtige Dinge oder Ereignisse vor- bzw. darzustellen. Dieser Prozess läuft als Reproduktionsprozess ab, da die Dinge und Ereignisse augenblicklich nicht wahrnehmbar sind. Sie stehen räumlich und zeitlich nicht zur Verfügung und werden über Reproduktion vergegenwärtigt. Häufig geschieht die Vorstellung mit Hilfe anderer Symbole und wird in spielerische nachahmende Handlungen integriert oder durch geistige Transformationsprozesse vollzogen. Sie stehen somit am Ende der sensomotorischen Auseinandersetzung und bilden das Ergebnis der handlungsrelevanten Aneignung materialer Eigenschaften. Die Symbolfunktion stellt „eine zunehmende Distanzierung und Abstraktion von den perzeptiven und motorischen Bedingungen des auf die unmittelbare Umwelt bezogenen Handelns dar“ (S. 116).

Zu Beginn der Symbolfunktion bilden zunächst Objekte, die noch wahrnehmbare Zeichen und Merkmale erkennen lassen, die Grundlage für eine beginnende Abstraktion. Später werden die Objekte durch Imitation, Spielgleichnisse und innere Abbildungen ersetzt. Der notwendige Bezug zu real wahrnehmbaren Dingen und Ereignissen verringert sich dabei zunehmend. Die konkrete Vorstellung von einem Objekt wird am Ende durch eine verbale Bezeichnung ersetzt. Auf dieser Stufe benötigt das Kind keine konkrete Wahrnehmung mehr. Das Objekt wurde verinnerlicht und kann einer Klasse von Objekten zugeordnet werden. „Von Symbolen kann also erst dann die Rede sein, wenn die Wahrnehmungsabhängigkeit der sensomotorischen Bedeutungsträger (Signale und Anzeichen) durch die Repräsentationsfähigkeit des Subjekts überschritten wird“ (Scherler 1975, S. 117).

Die anfängliche sensomotorische Betrachtungsweise wird zunehmend durch ein repräsentatives bzw. symbolisches Denken ersetzt. Zu Beginn werden demnach die Objekte als das gesehen und erlebt, was sie in Wirklichkeit auch sind (ein gelber Ball dient zum Spielen). In ihrer erkannten Funktion werden sie auch nur verwendet. Erst

mit zunehmender Verbildlichung der Objekte sind die Kinder in der Lage, repräsentative Sichtweisen für die Objekte zu entwickeln (der gelbe Ball kann auch eine Sonne sein). Nachdem das Wesen der Symbole verdeutlicht ist, bleibt noch zu klären, wie sich die symbolischen Begriffe entwickeln.

Die Entwicklung der Symbole vollzieht sich über die Wahrnehmung von Anzeichen der Objekte. Die Anzeichen deuten auf Symbole hin und bewirken Vermutungen künftiger Handlungsmöglichkeiten bzw. die Reflexion vergangener Handlungen. Damit verbunden ist immer die geistige Reproduktion bereits erlebter Ereignisse. Die Reflexion ermöglicht die sinnvolle Überlegung denkbarer und erfolgreicher Handlungsvarianten. Dabei sind die Anzeichen für den Beobachter wahrnehmbar, da sie Teil des Objektes sind. Diese „mentalenen Kombinationen“ (S. 118) leiten die ersten Schritte der Symbolbildung ein. Grundlage für jede Symbolbildung ist die praktische Durchführung der Handlung. Aus dieser Ausübung entwickelt sich die Vorstellung über den Handlungsablauf und stammen die Erkenntnisse über die Objekte.

Der erste Schritt der Symbolbildung erfolgt durch die „*Nachahmung* von Modellen“ (S. 118, Hervorh. im Original). Zunehmend verinnerlichte Modelle werden vollzogen, ohne dass sie gegenwärtig sind. Auf diese Weise erfolgt eine Trennung von der Praxis, denn das Kind erzeugt seine Handlungen auf der Grundlage innerer Vorstellung. Diese Nachahmungen erreichen somit die Ebene der Repräsentation. Die nächste Stufe der Symbolbildung sind die „*symbolischen Pläne*“ (S. 118, Hervorh. im Original). Sie entwickeln sich aus den sensomotorischen Handlungen und stellen bereits eine Verallgemeinerung dieser dar. Für die „symbolischen Pläne“ ist charakteristisch, dass die Handlungsabläufe von den üblichen Zusammenhängen abgekoppelt sind und die neuen Bezugsobjekte – im Vergleich zu den sonst üblichen Bezugsobjekten – immer unterschiedlicher werden.

Die funktionell folgenreichste Symbolbildung ist das *innere Bild*. In ihm wird die Abtrennung der Handlung von der direkten Empfindung abgeschlossen. Innere Bilder sind eine zusammengefasste Imitation der wahrgenommenen Objekte. In ihnen erfolgt eine Angleichung der Handlungen an die Objekte bzw. die Wiederholung bereits ausgeführter Handlungen. *Zeichen* sind die allgemeinsten und abstraktesten Symbole. Sie beruhen auf sozialen Vereinbarungen und sind konventioneller Natur. Sie werden immer mehr von sensomotorischen Handlungen abgekoppelt und vom Denken abgelöst. Symbolisches Handeln (und Denken) repräsentiert materiale

Erfahrung, „denn in der Symbolfunktion und der Entwicklung der Symbole aus sensomotorischen Signalen und Anzeichen wird deutlich, daß die Symbolisierung des Handelns sich immer auf die Menge aller Erfahrungen bezieht, die im Umgang mit dem späteren Symbolobjekt gemacht worden sind und stärker die besonderen Inhalte dieser Handlungen als ihre allgemeine Form repräsentiert“ (Scherler 1975, S. 121).

6.1.3 Materiale Erfahrung als pädagogische Zielsetzung für den Unterricht

Die Möglichkeit der Kinder, ihre alltägliche Umwelt als Erfahrungsraum zu entdecken und in diesem Erfahrungen zu sammeln, setzt voraus, dass im Unterricht diese Möglichkeit der Erkenntnisvermittlung eingesetzt wird. Der Erwerb von Erfahrungen darf nicht dem Zufall überlassen werden. Die Erfahrungs- und Entwicklungsprozesse müssen pädagogisch gesteuert werden, um die Erfahrungsgewinnung zu begünstigen. Scherler versucht Piagets Theorie der materialen Erfahrung pädagogisch und didaktisch zu präzisieren. Er versteht Erziehung als aktiven Prozess, der das Recht der Kinder auf Selbstbestimmung berücksichtigt. Hierbei müssen der Entwicklungsstand und die Entwicklungsbedingungen der Kinder bei der Auswahl der Lernbedingungen und -situationen berücksichtigt werden. Den Kindern muss die Möglichkeit eingeräumt werden, die Lerninhalte aktiv zu entdecken, zu verwerfen, auszuprobieren und prüfen zu können.

Die Lernprozesse müssen die Selbsttätigkeit der Kinder fördern. Die Lernsituationen sollen so ausgewählt werden, dass die Kinder diese alleine bewältigen können. So werden die persönlichen Fähigkeiten der Kinder überprüft und weiterentwickelt. Diese Bedingungen können nur erfolgreich umgesetzt werden, wenn Lerninhalte interessant, abwechslungsreich und vielfältig angeboten werden und so das Interesse der Kinder an der Entdeckung neuer Erkenntnisse wachgehalten wird.

Scherler konstatiert, dass die Theorie Piagets vorwiegend die Entwicklung von Kleinkindern berücksichtigt. Pädagogische Ableitungen für die Grundschule müssen den damit verbundenen Bedingungswechsel beachten. Ich bin jedoch der Ansicht, dass die allgemeine Aussage über die wesentlichen Aufgaben der aktiven Erziehung auch für Grundschul Kinder wirksam ist und die Entwicklung der Identität unterstützt. Aktive Erziehung ist „im Grunde eine kompensatorische“ Aufgabe, die darin besteht, „die vorausgesetzten optimalen Umweltbedingungen für die kognitive Entwicklung zu

erhalten oder sie im Falle ihres Verlustes durch ‚Diskrepanz‘ und ‚Passung‘ wieder herzustellen“ (Scherler 1975, S. 138).

Gleichzeitig erscheint es für Scherler (1975) von Vorteil, „materiale Erfahrung didaktisch nicht als inhaltlich bestimmbares Resultat objektbezogener Handlungen, sondern als situationsgebundenen Prozeß aufzufassen“ (S. 139, Hervorh. im Orig.). Erfahrungen sollen nicht Gegenstand der Einordnung sein und nach ihren Bewegungshandlungen kategorisiert werden, denn „die Bewegung ist Medium materialer Erfahrung, nicht aber ihr Gegenstand“ (Scherler 1975, S. 141). Bewegung bildet vielmehr den „situativen Anlass“ (Scherler 1975, S. 141) für materiale Erfahrungen.

Scherler (1975) empfiehlt, dass materiale Erfahrungen nicht als Erziehungsziel zu verstehen sind, sondern vielmehr didaktisch situativ einzusetzen sind. „Damit aber wird materiale Erfahrung nicht als ein an bestimmte Bewegungen oder Materialien gebundenes Resultat angesehen, sondern als ein Prozeß des Suchens nach neuen Erfahrungen“ (Scherler 1975, S. 144, Hervorh. im Original). Dabei sind materiale Erfahrungen immer auch leibliche Erfahrungen. Diese werden besonders durch offene Erfahrungs- und Lernsituationen gefördert.

Nach dem bisher Dargestellten muss beschrieben werden, wie die Lernsituationen organisiert werden müssen, um den Prozess der Aneignung materialer Erfahrungen anzuregen. Scherler (1975) sieht einen Grundsatz in der Bereitstellung von Materialien, die das selbstständige Tun der Kinder gestatten und unterstützen. Das Material muss interessant und altersgemäß ausgewählt werden, damit es das Interesse der Kinder weckt und ihre Selbsttätigkeit herausfordert. Bei der Auswahl der Materialien und Lerninhalte sollen die Fähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Die Kinder sollen in der Lage sein, die Aufgaben selbstständig zu lösen. Räumliche Variabilität ermöglicht den Kindern die Erkundung der Materialien unter verschiedenen Bedingungen und mit unterschiedlichen Sinngebungen. Selbstbestimmtes Handeln als weiterer Grundsatz benötigt soziale Bedingungen, die den Kindern einen inhaltlichen und organisatorischen Freiraum ermöglichen. Dadurch werden eigene Lösungsansätze motiviert und ermöglicht bzw. neue Erfahrungen erworben oder persönliche Sinnbezüge entdeckt (vgl. Scherler 1975). Selbstbestimmtes Handeln ist eng an die Selbsttätigkeit des Kindes geknüpft. Selbstbestimmt handelnd finden die Kinder ihre eigenen Wege zur

Sinnentschlüsselung der Materialien. Von Erwachsenen hingegen werden sie oft, z. B. durch Instruktionen bzw. eingrenzende Aufgaben, vorschnell auf eine bestimmte Symbolik festgelegt. Über Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit finden die Kinder ihren individuellen Weg, die Welt zu verstehen. Sie leiten aus ihrem Handeln die symbolhafte Bedeutung der Objekte her und entwickeln dabei repräsentative Zeichen für ihre Umwelt, sie nehmen diese auf und verinnerlichen sie.

Für Scherler ist das Ziel der Organisation von Lernsituationen zwar auch der Erwerb bestimmter Fertigkeiten. Wichtiger für ihn sind jedoch das Erkennen von Zusammenhängen und der Erwerb neuer Erfahrungen. Eine Variabilität des Unterrichts schafft dafür günstige Voraussetzungen.

6.1.4 Bedeutung für die Entwicklung der Identität - Kritische Würdigung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde geklärt, wie sich Kinder durch Bewegung entwickeln, welche Bedeutung die Bewegung für die Entwicklung hat und wie Kinder ihre Umwelt erschließen. Ferner wurde analysiert unter welchen Bedingungen erfolgreiches Lernen stattfindet und eine gute Entwicklung des Kindes gegeben ist.

Kinder nehmen ihre Umwelt über praktisches Handeln wahr. Dies geschieht durch selbstständiges Handeln, wodurch die Kinder Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Handeln und Bewegung bilden die Grundlage für die Entwicklung der Kinder, denn der Erkenntnis wird so eine praktische Handlung vorgeschaltet. Bewegung ist dabei ein Teil der Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner Umgebung und ermöglicht die Herstellung einer funktionalen Beziehung zwischen dem Individuum und der Umwelt. Dabei ist die Bewegung sinngeladen, zweckorientiert, erfahrungssuchend und eröffnet einen individuellen Zugang zu den Dingen. Die Bewegung erhält somit eine vermittelnde Bestimmung und verdeutlicht die Suche des Einzelnen nach individuellen Erfahrungen.

In der Bewegung erfolgt die Reproduktion bereits existenter Erfahrungen über konkrete Vorstellungen. Diese werden schrittweise generalisiert und zu allgemeinem Bildern und Erfahrungen weiterentwickelt.

Interessen und Bedürfnisse sind dabei für die Kinder eine notwendige Voraussetzung, um die Auseinandersetzung und die Aneignung der Umwelt erfolgreich zu gestalten. Die Befriedigung dieser Neugier erzeugt wieder neuen Wissensdrang und regt den Lernprozess in einem fort an. Die aktive

Auseinandersetzung wird so beständig aufrechterhalten. Interesse und Handlung sind so intensiv miteinander verbunden und bestimmen sich wechselseitig.

Dies muss in einem Rahmen mit vielfältigen Möglichkeiten und Anregungen für selbstständiges und selbstbestimmtes Handeln geschehen und auf das Interesse der Kinder gerichtet sein.

Kritische Würdigung

Im Folgenden werden konzeptionelle Überschneidungen der Identitätskonzepte mit dem Bewegungskonzept von Scherler herausgearbeitet und kritisch betrachtet.

Aus den Vergleichen ergeben sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

Für das Kind ist die praktische Beschäftigung mit der Umwelt die Basis, für die später folgende theoretische Auseinandersetzung mit ihr.

Bewegung eröffnet dem Kind dabei neue Wirkungsmöglichkeiten. Es überschreitet durch und in der Bewegung seinen Erkenntnishorizont und entwickelt seine kognitiven Fähigkeiten. Bewegung unterstützt die Wahrnehmung von neuen Gegenständen und trägt dazu bei, Wissen über diese Gegenstände zu erlangen. In der Bewegung verwirklicht das Kind die notwendige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und sich selbst. Bewegung bildet folglich die Grundlage für die kognitive Entwicklung des Kindes und entwickelt dadurch die Identität des Kindes. Durch die Erweiterung seiner Fähigkeiten wird die Entwicklung des Kindes selbst gefördert (vgl. Kap. 3.1.1, 6.1).

Für beide (Erikson und Scherler) ist zwar der Zuwachs von Fähigkeiten für die Entwicklung der Identität des Kindes von Bedeutung. Aber für Scherler hat dabei die Bewegung eine fundamentale Bedeutung (vgl. Kap. 6.1.4). In der Theorie von Erikson wird die Identitätsentwicklung jedoch ohne den körperlichen Aspekt betrachtet (vgl. Kap. 3.1.3).

Im Zusammenhang mit dem Identitätskonzept von Mead (1968) eröffnen sich die anschließenden Parallelen und Unterschiede:

Bewegung ist für Mead eine praktisch-instrumentelle Beziehung und gestattet dem Kind die Wahrnehmung von Dingen und sich selbst (vgl. Kap. 3.2.4). Aus dieser Wahrnehmung erwachsen für das Kind im Sinne von Scherler Erfahrungen (vgl. Kap. 6.1), die über das Rollenbewusstsein in Wissen und Moralvorstellungen münden (vgl.

Kap. 3.2.2, 6.1.2). Bewegung ist dabei vornehmlich das Medium, um praktisch und realitätsbezogen zu handeln. Über die dabei erworbenen persönlichen Erfahrungen und die analysierten Eigenschaften der Dinge nehmen die Kinder die Welt wahr und leiten ihre allgemeinen Abstraktionen über die Dinge ab. Trotzdem bleibt für Mead (1968) Identität ein Ergebnis der kognitiven Entwicklung (vgl. Kap. 3.2.5). Scherler hingegen betrachtet Bewegung als die Grundlage, um die Entwicklung zu fördern (vgl. Kap. 6.1.2).

Im Identitätskonzept von Habermas werden folgende Überschneidungen deutlich:

Handeln ist sowohl für Habermas (1976) als auch für Scherler (1975) eine Grundlage für die Entwicklung des Kindes. Die dabei gemachten materialen Erfahrungen sind fundamental für die Entwicklung des Kindes. Die Handlungsfähigkeit ist dementsprechend die Bedingung für die Erkenntnisfähigkeit. Die Erkenntnisse dirigieren in Folge die Handlungsfähigkeit des Kindes. Dieses dialektische Wechselverhältnis bildet für Scherler und Habermas die Grundlage der Identitätsentwicklung. Für beide Autoren ist die Entwicklung der Identität an leibliche Erfahrungen gebunden. Innere Bilder bzw. Rollenverhalten bei den Kindern entstehen dabei durch ihr aktives Handeln. Die daneben erworbenen Einsichten sind Erkenntnisse über die Dinge und über sich selbst. Identität und Symbolentwicklung sind nicht nur die Folge von Lern- und Reifungsprozessen im Zusammenhang mit der Entwicklung bestimmter kognitiver Voraussetzungen (vgl. Kap. 3.3.2), sondern auch das Resultat materialer Erfahrung aus sensomotorischen Signalen (vgl. Kap. 6.1.3).

Folgende übergreifenden Aspekte gibt es zum Identitätskonzept von Bourdieu:

In beiden Konzepten wird die praktische Beschäftigung mit den Dingen als Grundlage jeder Entwicklung herausgearbeitet. Nur in dieser Praxis kann sich eine körperlich-leibliche Auseinandersetzung vollziehen, in deren Ergebnis sich das Kind Wissen aneignet. Parallel zur Ausbildung der kognitiven Kompetenz entwickelt sich die Wahrnehmungsfähigkeit. Über sie wird im Handeln der praktische Beweis der erworbenen Kenntnisse geführt und in Folge die Handlungskompetenz herausgebildet. Sie bildet die Grundlage für persönliche Erkenntnisse und allgemeine Vorstellungen. Identitätsentwicklung begründet sich folglich über Bewegung bzw. materiale Erfahrung (vgl. Kap. 6.1) und deren Einverleibung (vgl. Kap. 3.4).

6.2 Renate Zimmer: Psychomotorische Aspekte der Bewegung für die Entwicklung der Identität

Renate Zimmer entwickelte ihr Konzept zur Bewegungserziehung im Rahmen ihrer Studie „Motorik und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern“ (1996). Die Untersuchung prüft die Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen für die kindliche Entwicklung, um die Zusammenhänge zwischen motorischer, emotionaler und sozialer Entwicklung der Kinder zu verdeutlichen. Somit wird die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Kindes aus entwicklungspsychologischer Sicht akzentuiert. Dabei wird der Zusammenhang zwischen Bewegung und der Entwicklung emotionaler und sozialer Verhaltensweisen erforscht und die Möglichkeit der Förderung der Identität durch Bewegung geprüft bzw. die bestehenden Wechselwirkungen zueinander aufgezeigt (vgl. Kap. 6).

6.2.1 Zur Entwicklung des Selbstbildes

Ausgehend von der Erscheinung, Bewegung als menschliches Grundphänomen zu betrachten, werden Spiel und Bewegung für sie zu grundlegenden kindlichen Betätigungsformen (Zimmer 1998). Bewegung ist dabei für Zimmer nicht nur das Sich-Fortbewegen bzw. die sportliche Betätigung. Bewegung wird für sie zu einer „Lebensbedingung“ (Zimmer 1998, S. 14). Aufgrund dieser bestehenden alltäglichen Präsenz erlangt die Bewegung für Zimmer verschiedene „Bedeutungsdimensionen“¹⁷ (Zimmer 1998, S. 14).

Die *instrumentelle Bedeutung* der Bewegung ergibt sich aus der Möglichkeit, durch Bewegung Dinge zu verändern, neue Dinge zu erzeugen, etwas zu zeigen, aber auch etwas zu probieren, etwas zu erfahren und etwas zu erreichen. Dabei findet Bewegung nicht nur in Form von Sport, sondern gleichzeitig in Form von Arbeit und sozialer Interaktion statt.

Die *wahrnehmend-erfahrende Bedeutung* der Bewegung ermöglicht dem Menschen, ein Gefühl für seinen Körper zu entwickeln. Ein Gefühl zu bekommen für die Dinge und die Mitmenschen, die ihn umgeben. Dies kann einerseits als ein gezieltes Herangehen im instrumentellen Sinne verstanden werden. Es kann sich andererseits aber auch unbewusst und ungewollt ergeben. Zimmer fasst diesen Gesichtspunkt unter dem Begriff der „Erfahrungssuche“ (1998, S. 14) zusammen.

¹⁷ Zimmer übernimmt diese von Grupe (1984, S. 85).

Die *soziale Bedeutung* der Bewegung ergibt sich aus dem möglichen Miteinander von Personen, dem Herstellen von sozialen Kontakten durch Bewegung und durch das Beherrschen von alltäglichen Ritualen, wie z. B. Begrüßung, Abschiednehmen. Gleichfalls bedeutsam für die Bewegungen sind die Spielregeln, die so eine Verständigung ermöglichen und alle Spieler am Spiel teilhaben lassen.

Die *personale Bedeutung* der Bewegung ergibt sich aus den Erfahrungen, die das Kind über sich selbst gewinnt, den Möglichkeiten und Grenzen, sich selbst zu verwirklichen und zu verändern. Zimmer bezeichnet diese meines Erachtens essenzielle Funktion von Bewegung als „Selbsterfahrung“ (1998, S. 14).

Dabei differenziert sie diese Funktion weiter in eine „produktive, expressive, impressive, explorative, komparative und adaptive“ Funktion der Bewegung¹⁸ (Zimmer 1998, S. 15). Sie weist darauf hin, dass diese Aspekte der Bewegung nicht getrennt voneinander auftreten, sondern sich überschneiden können und von der pädagogischen Zielsetzung der Bewegung abhängig sind (Zimmer 1998).

Diese Bedeutungen erschließt das Kind über seine Wahrnehmung. Dabei ist das Wahrnehmen ein aktiver Prozess, bei dem sich das Kind mit all seinen Sinnen die Umwelt aneignet. Durch Sinne begegnet es der Umwelt. Es kann sie hören, sehen, fühlen, schmecken, riechen und sich in ihr bzw. mit ihr bewegen. Diese Auseinandersetzungen liefern dem Kind Erkenntnisse über seine Umgebung, über sich selbst und stellen den Zusammenhang zwischen ihm selbst und seiner Lebenswelt her. Bevor sich das Kind sprachlich mit seiner Umwelt auseinandersetzt, erschließt es sich sein Umfeld durch Bewegung und entwickelt sein Selbstkonzept.

Zimmer (2001) nennt folgende Bedingungen, die ein positives Selbstkonzept unterstützen:

- Situationen organisieren, in denen das Kind sein eigenes Tun erfahren kann und die Möglichkeiten der materialen Veränderung der Umwelt selbst erlebt und wahrnimmt.
- individuelle Stärken unterstützen und erlebbar machen, damit das Kind Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten erwirbt.
- Selbstständigkeit und Eigeninitiative der Kinder unterstützen, um ihnen zu zeigen,

¹⁸ Begründungen für die Bedeutung der Bewegung findet man auch bei Scherler (1975) Kretschmer, (1981) und Größing (1993).

dass sie durch eigenes Tun erfolgreich sein können. Persönliche Anstrengungen müssen als Basis für den eigenen Erfolg wahrgenommen werden.

- Akzeptanz der Leistung, damit die Kinder ihre persönlichen Leistungen als Erfolg wahrnehmen und nicht durch übermäßige Unterstützung den Eindruck gewinnen, dass ihre Fähigkeiten nur gering eingeschätzt werden.
- Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Kinder. Hilfe sollte den Kindern nur angeboten werden, wenn diese auch gewünscht wird. Nur so können die Kinder ihre eigene Leistungsfähigkeit entdecken.

Unter diesen Bedingungen wird die Entwicklung des Selbstkonzepts begünstigt. Dabei ist für Zimmer die Handlungsfreiheit für die Kinder nicht unendlich. Grenzen werden durch die Auswahl des Materials, die Angebotsstruktur bzw. die Aufgabenstellung gesetzt. Die erfolgreiche Auseinandersetzung des Kindes trägt dann zu einem positiven Selbstbild bei, wenn die Situationen für das Kind überschaubar und somit gleichzeitig lösbar sind.

Kinder haben das Bedürfnis, ihre Umwelt zu erfahren, sie zu gestalten, auf sie einzugehen, sie wollen ihre Umwelt erforschen. „Kinder brauchen den konkreten Umgang mit den Dingen, damit sie aus ihrem Tun innere Bilder aufbauen können“ (Zimmer 1995, S. 17). Das bedeutet, den Kindern die Möglichkeit zu geben:

- Ihre Umwelt zu hören, um zu erfahren, was in der Umwelt vor sich geht,
- ihre Umwelt zu sehen, um alle Dinge in Form und Farbe wahrzunehmen, zu vergleichen und zu unterscheiden,
- ihre Umwelt zu fühlen, um zu empfinden, welche Eigenschaften die Dinge ihrer Umwelt haben. Sie wollen jedoch auch fühlen, dass andere ihnen vertrauen, sie beschützen und sich ihnen zuwenden,
- ihre Umwelt zu riechen und zu schmecken, um das Unsichtbare über ihre Umwelt zu erfahren,
- ihre Umwelt und sich zu bewegen, um Teil ihrer Umwelt zu werden, sie zu verändern und sich selbst zu erproben (Zimmer 1995).

Für Kinder ist es schwer, Wissen zu übernehmen. Sie wollen begreifen und erfassen. Für sie ist es wichtiger, die Wirklichkeit selbst zu erleben und dabei die Wechselwirkungen zwischen sich selbst und dem Lerninhalt zu entdecken. Auf

diesen Wegen erschließen Kinder Zusammenhänge und verstehen ihre Umwelt. Sie rekonstruieren aus ihren Erfahrungen und Erkenntnissen die Umwelt und erschaffen sich so ihre eigene Welt. Zimmer bezeichnet diesen Prozess des Erkennens und Erfahrens der Umwelt als das „leib-sinnliche Sicheinlassen mit der Welt“ (1995, S. 18). Dieses Sicheinlassen wird umso mehr unterstützt, je anregender die Umwelt für die Kinder gestaltet und ihre Neugier geweckt wird.

Erfahrungen der Kinder sind immer ursprüngliche Erfahrungen. Sie werden persönlich und über die direkte Auseinandersetzung erworben. Dabei gehen die Kinder selbstständig und eigenverantwortlich vor. „Bewegung gilt dabei einerseits als Mittel der Welt- und Wirklichkeitserfahrung, andererseits als unmittelbarer Ausdruck kindlicher Lebensfreude“ (Zimmer 1998, S. 8). In diesem Zusammenhang beschreibt Zimmer die Bedeutung von Körper und Bewegungserfahrung für die Identitätsentwicklung.

6.2.2 Soziale Kompetenz als Baustein der Identität

Soziale Prozesse werden maßgeblich durch die Erfahrungen der Kinder bestimmt, die sie im Alltag und im Zusammensein mit anderen Kindern machen. Weniger die Belehrungen und Ermahnungen sind die Ursache für soziale Lernprozesse. Von größerer Bedeutung ist die Interaktion innerhalb von sozialen Gruppen. Hier erfahren die Kinder den Streit und die Versöhnung, das Ein- und Unterordnen, das sich Behaupten und Nachgeben bzw. Ablehnung und Akzeptanz. Über diese grundlegenden Verhaltensweisen reifen die Kinder und werden ein Teil ihres sozialen Umfeldes. Kinder helfen sich gegenseitig, lernen miteinander und voneinander und nehmen aufeinander Rücksicht. Die Grundregeln ihres Sozialverhaltens entwickeln Kinder in ihren Wechselbeziehungen zu anderen Kindern. Hier ergibt sich die Notwendigkeit zur Besprechung, Klärung und Anwendung von Regeln. Oft richten sich dabei die Verhaltensweisen der Kinder nach ihren Mitmenschen. Sie übernehmen die vorgelebten Verhaltensweisen und verinnerlichen sie.

In diesem Prozess der Aneignung und der Übernahme sozialer Kompetenz erwerben die Kinder ihre Grundqualifikationen sozialen Handelns. Für Zimmer (1998) sind dies:

- die *soziale Sensibilität* als die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, ihre Bedürfnisse zu erkennen und das eigene Verhalten zu regulieren,

- das *Regelverständnis* als die Fähigkeit, Regeln zu verstehen, einzuhalten und zu erstellen,
- die *Kontakt- und Kooperationsfähigkeit* als die Fähigkeit, im Spiel soziale Verbindungen aufzubauen, miteinander zu spielen, anderen zu helfen, die Spielpartner zu akzeptieren, sich ihnen mitzuteilen und verbal auseinander zusetzen,
- die *Frustrationstoleranz* als die Fähigkeit, Misserfolg zu bewältigen, seine eigenen Bedürfnisse zurückzustellen und die Fähigkeit, sich in eine Gruppe zu integrieren,
- die *Toleranz und Rücksichtnahme* als die Fähigkeit, die Leistungen anderer zu achten und anzuerkennen, andere in ihrer Individualität zu akzeptieren, zu respektieren und zu integrieren.

Diese Grundqualifikationen sind Gegenstand des sozialen Miteinanders und werden mit zunehmendem Alter durch individuelle Erfahrungen geprägt und beeinflusst. Kinder entwickeln durch die Erfahrungen aus der Interaktion mit ihrer Umwelt zunehmend ihre eigenen Sichtweisen und entwickeln daraus ihre persönlichen Lösungsversionen.

6.2.3 Zur Rolle der Bewegung für die Entwicklung der Identität

Zimmer bezeichnet Spiel und Bewegung als „grundlegende kindliche Betätigungsformen“ (1998, S. 13). Dabei verbessern sich nicht nur die körperlich-motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder. Kinder erwerben über Bewegung fundamentale materielle und soziale Erfahrungen. Sie gewinnen dabei Einsichten in die Grundsätze und Vorschriften ihrer Umwelt. Sie erschließen ihren Körper und damit ihre eigene Persönlichkeit. Um diesen elementaren Bedürfnissen nachzukommen, müssen Kinder ausreichend Gelegenheit erhalten, sich die Welt auf ihre Weise zu erschließen. Nur so gelingt es dem Kind, sich zu entfalten, seine Persönlichkeit zu entwickeln und seine Identität zu stärken. „Kinder nehmen ihre Umwelt als Bewegungswelt wahr“ und eignen sich diese über ihren Körper und ihre Sinne an (Zimmer 1998, S. 12). Sie schaffen so die Basis ihres Selbst und ihrer Identität. Die innerhalb dieser Entwicklung gewonnenen Erfahrungen, Kenntnisse und Informationen verfestigen sich zu Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person. Zimmer fasst dieses Ergebnis mit dem Begriff „Selbstkonzept“ (Zimmer 2001, S. 16) zusammen. In enger Verbindung dazu sieht sie den Begriff Identität. Diese entsteht durch die „Verarbeitung der Erfahrungen, die eine Person über sich

selbst in der Auseinandersetzung mit ihrer materialen und sozialen Umwelt macht“ (Zimmer 2001, S. 16).

6.2.3.1 Die Bedeutung der Bewegung für die Identitätsentwicklung

Im folgenden Kapitel wird beschrieben, welche Rolle Körper- und Bewegungserfahrungen für die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und die Entwicklung sozialer Kompetenz haben. In diesem Zusammenhang betrachte ich Identität und Selbstkonzept im Sinne von Zimmer als gleichbedeutend (Zimmer 2001). In ihrer Theorie verwendet Zimmer jedoch überwiegend den Begriff Selbstkonzept. Nur an einigen wenigen Stellen werden die Erfahrungen über die eigene Person als die Basis der „*Identitätsentwicklung*“ dargestellt (Zimmer 1998, S. 23, hervorg. im Original). Die Erfahrungen, die Kinder über Bewegung erwerben, sind nicht nur für den körperlich-motorischen Bereich des Kindes von Bedeutung. Die Verbesserung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten führt dazu, dass Kinder ihre neu erworbenen Fähigkeiten dazu benutzen, neue Wagnisse einzugehen und Neuartiges auszuprobieren. Dadurch erwerben sie nicht nur materiale Erfahrungen, sondern gleichzeitig Einsichten in ihre Individualität. Sie überprüfen und erproben ihr Können und entwickeln so Vorstellungen über ihre eigenen Fähigkeiten. Diese Vorstellungen begründen das Bild über die eigene Person und werden im Selbstkonzept zusammengeführt (Zimmer 1998). Das Selbstkonzept zeigt sich dabei immer als die Gesamtheit der gesammelten Erfahrungen. Das Selbstkonzept enthält emotionale und kognitive Teile. Die emotionalen Anteile bestimmen das „Selbstwertgefühl“, in dem sich die Bewertung der eigenen Person wiederfindet. Das „Selbstbild“ wird von den kognitiven Anteilen des Selbstkonzepts bestimmt. In ihm vereint sich das Wissen über sich selbst, z. B. persönliche Fähigkeiten, das äußere Erscheinungsbild, usw. (Zimmer 2001, S. 16). Diese objektiv erfassbaren Eigenschaften des Selbstbildes werden im Selbstwertgefühl emotional verarbeitet und werden im Ergebnis als zufriedenstellend oder unbefriedigend empfunden.

Eine wesentliche Grundlage zur Entwicklung der Selbstwahrnehmung ist für Zimmer die Eigenaktivität der Kinder. Kinder müssen erfahren, dass ihre „Motive und Handlungsimpulse in ein – aus ihrer Sicht sinnvolles – Verhalten umgesetzt werden können“ (Zimmer 1998, S. 29). Dazu müssen sie die Möglichkeit erhalten, Selbstständigkeit und die Freiheit der persönlichen Entscheidung zu erleben. Sie entwickeln innerhalb dieser Prozesse nicht nur Selbstständigkeit im Handeln,

sondern erlangen gleichzeitig Unabhängigkeit von den Handlungen ihrer Mitmenschen. „Selber machen“ ist der erste Ausdruck des Kindes im Hinblick auf sein Selbstständigkeitsstreben“ (Zimmer 1998, S. 24). Dabei ist der Aufbau des Selbst beim Kind wesentlich geprägt von den Körpererfahrungen, denn „Körpererfahrungen sind Selbsterfahrungen“ (Zimmer 1998, S. 25). Das Bild zur eigenen Person entwickelt sich über unterschiedliche Informationszugänge. Aus diesen Reflexionen entsteht das Selbstkonzept. Zimmer (1998) formuliert vier Zugänge.

Der erste Zugang erfolgt durch die „Beobachtungen des eigenen Verhaltens“. Die Reflexion der eigenen Handlungen und das Nachdenken über die Art und Weise sozialer Interaktionen entwickeln das Selbstbild des Kindes. Zimmer bezeichnet den zweiten Zugang als Informationsaufnahme über die „sensorischen Systeme“ (1998, S. 25). Während des Handelns werden über alle Sinnesorgane Informationen gesammelt, z. B. akustische, optische, kinästhetische und taktile Informationen. Diese Informationen spiegeln den Zustand der Umwelt und der eigenen Persönlichkeit wider. Der dritte Zugang erfolgt über Körpererfahrungen. Für Zimmer sind Körpererfahrungen Selbsterfahrungen, die den Anstoß zur Entwicklung des Selbst geben. Die erste Aneignung der Umwelt geschieht über den Körper. Über äußere Reize (Temperatur, Schmerz) entdeckt das Kind seinen eigenen Körper als Teil der Welt. Die anderen Dinge seiner Umwelt beeinflussen den Körper und sind verantwortlich für dessen Wohlbefinden. Dieses Körpergefühl bezeichnet Zimmer als „Körper-Selbst“, welches „die Basis für das Bewußtsein der eigenen Person“ (1998, S. 25) bildet. In diesem Bewusstsein enthalten sind die Vorstellungen über den eigenen Körper, dessen Lage im Raum, Körperbau, Stimme, Körpergrenzen. Dieses Körpergefühl ist die Grundlage für die Fähigkeit des Kindes zur Differenzierung zwischen dem Ich und seiner Umwelt. Der Körper stellt hier die Verbindung zwischen dem Selbst und der Umwelt her. Dabei ist der eigene Körper für das Kind von großer Bedeutung und wird von ihm bewusst beobachtet bzw. wahrgenommen. Der Körper und wahrgenommene Körperlichkeit sind für Zimmer ein „wichtiges Merkmal für die Verankerung der kindlichen Identität“ (1998, S. 26). Der vierte Zugang schließlich verläuft in der sozialen Interaktion. Es entsteht eine Dialektik zwischen den Akteuren. Innerhalb ihrer Handlungen erfolgen Rückkopplungen, d. h. im Ergebnis der eigenen Aktion reagieren die Mitakteure auf diese Aktion. Dieses Reagieren gibt dem Einzelnen die Möglichkeit, die Wirkungen seiner Handlungen zu begreifen. In der

Handlungsdiagnostik inbegriffen ist das Nebeneinanderstellen der eigenen Handlungen und der fremden Handlungen. Diese Prüfung erfolgt qualitativ und auch quantitativ. Diese Sammlung von Informationen bezeichnet Zimmer als „Folgerungen aus der Wirkung des eigenen Verhaltens und dem Vergleichen und Sich - Messen mit anderen“ (1998, S. 25). Gerade bei Bewegungshandlungen erfahren Kinder, dass sie selbst für bestimmte Resultate verantwortlich sind. Der Umgang mit Gegenständen, Spiele und Bewegungsinhalte erzeugen ein bestimmtes Ergebnis. Dieses Ergebnis führen die Kinder auf sich selbst und ihr eigenes Handeln zurück. So entsteht eine Vorstellung der eigenen Fähigkeiten und es entwickelt sich Selbstvertrauen. Zimmer bezeichnet diese Erfahrungen als „Selbsterfahrung aus der Wirkung des eigenen Verhaltens“ (1998, S. 26).

Gleichfalls erhält der Mensch Informationen über sein Selbst, über die „Zuordnung von Eigenschaften durch andere“ (Zimmer 1998, S. 25). Diese Form der Erfahrungssammlung ist gerade außerhalb der Familie von Bedeutung. Im Vergleich mit anderen Gruppenmitgliedern erkennt das Kind, inwieweit seine Fähigkeiten und Fertigkeiten mit denen der anderen übereinstimmen oder davon abweichen. Oft übernimmt das Kind für sich selbst die Einschätzungen seiner Gruppenmitglieder, auch wenn diese nicht immer objektiv sind. Diese Fremdeinschätzungen bestimmen das Verhalten des Kindes ebenso wie die eigenen körperlichen Fähigkeiten. Fremde Wertorientierungen werden vom Kind übernommen und sind Orientierung für die Ausrichtung des eigenen Selbst (Zimmer 2001). Dieses Selbstbild bestimmt das Selbstwertgefühl und beeinflusst das Verhalten der Kinder. Das Selbstbild ist die Basis für ihre persönliche Haltung, die Art und Weise, Probleme zu lösen oder sich mit neuen Bedingungen auseinanderzusetzen. Kinder mit einem negativen Selbstbild geben schneller auf, sind ängstlicher gegenüber neuen Situationen, sind empfindlich gegenüber Kritik bzw. Misserfolgen und besitzen eine geringere Frustrationstoleranz. Misserfolge werden als Beweis für ihre persönliche Schwäche interpretiert oder ihrer mangelnden Begabung zugeschrieben. Erfolge sind eher zufällig und weniger ihnen selbst zuzuschreiben.

Kinder mit einem positiven Selbstbild stehen neuen Aufgaben aufgeschlossen gegenüber, lassen sich bei Misserfolgen nicht so schnell entmutigen und gehen mit Kritik offener um. Die Ursache für ihren Erfolg sehen sie als Ergebnis ihres eigenen Bemühens und als Beleg ihrer Leistungsfähigkeit (Zimmer 1998). Das in der Kindheit entwickelte Selbstbild und die damit verbundene Selbsteinschätzung sind nach

Auffassung von Zimmer „sehr stabil und änderungsresistent“ (1998, S. 28). Zimmer nennt dies eine „Generalisierung der Erfahrungen“ (1998, S. 28). Spätere Erfahrungen werden an diese in der Kindheit erworbene Grundeinstellung angepasst und modifiziert und auf andere Gebiete übertragen.

6.2.3.2 Bedingungen für die Entwicklung der Identität

Im folgenden Abschnitt soll die Frage geklärt werden, unter welchen Bedingungen sich das Selbstkonzept und damit die Identität am günstigsten entwickelt.

Für Zimmer (2001) wird dieser Prozess nachhaltig von zwei Faktoren beeinflusst:

- durch die Motivation des zu erreichenden Handlungsziels (Zimmer 2001),
- durch die Annahme, dass man selbst dazu fähig ist, die Handlung erfolgreich auszuführen (Zimmer 2001).

Neben den angeborenen Trieben und Bedürfnissen (Hunger, Durst, Schlaf, Neugier), erwerben Kinder im Lauf ihrer Entwicklung weitere Bedürfnisse (Erfolg, Ansehen, Leistung, usw.). Während die angeborenen Bedürfnisse stets sofort befriedigt werden müssen (der Durst wird sofort gestillt), wird die Erfüllung der Bedürfnisse nach Erfolg, Ansehen, Leistung usw. von einer Erfolgs- / Misserfolgsüberlegung dirigiert. Das bedeutet, dass Kinder sich nur anstrengen, wenn das Ziel erreichbar scheint und der Erfolg damit gesichert ist. Für Zimmer (1998) sind einige Motive der Kinder von besonderer Bedeutung, weil sie charakteristisch für die Kindheit sind. Dazu gehören u. a. Neugierde, Bedürfnis nach Anerkennung, Bewegungsdrang, Freude an Bewegung, Bedürfnis nach Leistung (Zimmer 1998). Diese Motive sollten in die Erziehungsprozesse einbezogen werden. Werden diese Bedingungen erfüllt, verbessert sich die Aussicht, dass Kinder ausdauernd und zielstrebig an ihren Aufgaben arbeiten.

Eine positive Entwicklung des Selbstkonzepts ergibt sich, wenn Kinder die Ergebnisse ihres Handelns als selbst verursacht ansehen und nicht als zufällige oder nur mit Hilfe erreichte Resultate wahrnehmen (Zimmer 2001). Bewegungsangebote haben dabei einen besonderen Stellenwert für Kinder, um ihr Selbstwertgefühl positiv zu beeinflussen. Sie sind ein geeignetes Medium, das Aktivität und Erfolg ermöglicht. Die Beweggründe, die Aufgabe zu erledigen, müssen sich dabei aus dem Ziel der Handlung selbst ergeben. Gleichzeitig muss es für das Kind möglich sein, die

Aufgabe eigenständig zu vollenden. Werden diese beiden Aspekte erfüllt, dann wird die Entwicklung der Identität gefördert.

6.2.4 Bedeutung für die Entwicklung der Identität - Kritische Würdigung

Zimmer weist nach, dass Kinder für ihre emotionale und soziale Entwicklung Bewegung benötigen und Bewegung somit die Entwicklung der Identität fördert.

Die Bedeutung der Bewegung ergibt sich dabei aus ihrer instrumentellen, sozialen, personalen und wahrnehmenden Funktion. Bewegung ermöglicht Kindern eine eigene Wahrnehmung. Sie brauchen Bewegung, um zu erkennen und zu erfahren, denn nur über diese direkte Auseinandersetzung erwerben Kinder individuelle Erfahrung. Weitere Bedeutung für die Förderung der Identität erfährt die Bewegung innerhalb der Auseinandersetzung in sozialen Gruppen. In diesen Wechselbeziehungen spüren die Kinder die Bedeutung ihrer Handlungen. Sie zeigen oder nehmen Empfindsamkeit, Fairness, Gemeinschaft, Geduld bzw. Rücksicht wahr. Daraus entwickeln die Kinder eigene Auffassungen von sich selbst und Anderen.

Kritische Würdigung

Auf dieser Grundlage ergeben sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

Zur Identitätstheorie von Erikson (1981) wurden nachfolgende Gemeinsamkeiten ermittelt:

Beide Autoren verstehen die Eigenaktivität der Kinder als die wesentliche Grundlage zur Entwicklung der Selbstwahrnehmung. Kinder müssen erfahren, dass ihre Motive und Handlungsimpulse in ein - aus ihrer Sicht sinnvolles - Verhalten umgesetzt werden können (vgl. Kap. 6.2.3.1). Dazu müssen Kinder die Möglichkeit erhalten, Selbstständigkeit und die Freiheit der persönlichen Entscheidung zu erleben. Sie entwickeln innerhalb dieser Prozesse nicht nur Selbstständigkeit im Handeln, sondern erlangen gleichzeitig Unabhängigkeit von den Handlungen ihrer Mitmenschen.

Das selbst Machen ist der erste Ausdruck des Kindes im Hinblick auf sein Streben nach Selbstständigkeit. Dabei ist der Aufbau des Selbst beim Kind wesentlich geprägt von den Körpererfahrungen, denn Körpererfahrungen entwickeln sich zu Selbsterfahrungen (vgl. Kap. 6.2.3.1) und das Kind erkennt, dass „seine individuelle

Art der Lebensmeisterung (seine Ichsynthese) eine erfolgreiche Variante einer Gruppenidentität ist“ (vgl. Kap. 3.1.1). Zimmer geht hier über die von Erikson beschriebene Ichsynthese hinaus, indem sie die Körpererfahrung als fundamentale Erfahrung für die Entwicklung beschreibt.

Bewegung stellt eine notwendige Lebensbedingung für die Identitätsentwicklung der Kinder dar. Dabei verbessern sie nicht nur ihre körperlich - motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kinder gelangen über Bewegung zu fundamentalen materialen und sozialen Erfahrungen und erwerben dabei Einblicke in die Ordnungen und Grundsätze ihrer Lebensbereiche. Die eigenen Grenzen werden ausgeweitet und die Basis für ihr Selbst und ihre Identität geschaffen. Bewegung hat dabei eine instrumentelle, wahrnehmend - erfahrende und personale Bedeutung. Der Eindruck der eigenen Erfahrungen ist dabei für Erikson und für Zimmer von fundamentaler Bedeutung für die Entwicklung der Identität.

Im Identitätskonzept von Mead sind folgende Konkordanzien erkennbar:

Die personale und soziale Bedeutung ist relevant für die Stufen der von Mead vorgestellten Identitätsentwicklung, das Spiel und den Wettkampf (vgl. Kap. 3.2.2). Innerhalb dieser Stufen entwickeln die Individuen im Sinne von Zimmer (vgl. Kap. 6.2.3.1) Grundqualifikationen sozialen Handelns: soziale Sensibilität, Regelverständnis, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Toleranz sowie Rücksichtnahme. Diese Grundregeln ihres Sozialverhaltens entwickeln Kinder in ihren Wechselbeziehungen zu anderen Kindern. Hier ergibt sich die Notwendigkeit zur Besprechung, Klärung und Anwendung von Regeln. Oft richten sich dabei die Verhaltensweisen der Kinder nach ihren Mitmenschen. Sie übernehmen die vorgelebten Verhaltensweisen und verinnerlichen sie. Meads Konzept der symbolischen Interaktion beinhaltet gleichfalls die Struktur des Handelns, in der sich das Individuum durch die Antizipation von Reaktionen mit seiner Umwelt in eine Beziehung setzt und diese mit Hilfe von Reflexion auf die bestehenden Bedürfnisse ausrichtet. Parallel dazu wird das individuelle Verhalten mit einer Gruppenaktivität verbunden. Identität ist gewissermaßen eine gesellschaftliche Struktur und entsteht aus der gesellschaftlichen Erfahrung (vgl. Kap. 3.2.1).

Erfahrungen sind für Zimmer Körpererfahrungen, und diese geben den Anstoß zur Entwicklung des Selbst, denn Körpererfahrungen sind Selbsterfahrungen (vgl. Kap. 6.2.3.1) und die körperlichen Erfahrungen sind für uns um eine Identität organisiert

(vgl. Kap. 3.2.4). Wie Mead, so beschreibt auch Zimmer die Erfahrung als notwendige Bedingung der Identitätsentwicklung.

Die durch die Bewegung gewonnenen Erfahrungen, Kenntnisse und Informationen verfestigen sich zu Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person. Die Umwelt wird von Kindern als Bewegungswelt verstanden und erforscht. Die Verarbeitung der Erfahrungen, die eine Person über sich selbst und ihre materiale und soziale Umwelt erlangt, bildet die Identität heraus (vgl. Kap. 3.2, 4.2).

Das Sammeln dieser Erfahrungen geschieht durch die handelnde Auseinandersetzung des Kindes. Tätigsein ist somit von fundamentaler Bedeutung für die Entwicklung der Identität. Kinder erforschen und testen ihr Können und schaffen so Vorstellungen über ihre eigenen Fähigkeiten. Dabei erwerben sie über Bewegung fundamentale materiale und soziale Einsichten.

Die Struktur des Handelns, in der sich das Individuum durch die Antizipation von Reaktionen mit seiner Umwelt in eine Beziehung setzt und diese mit Hilfe von Reflexion auf die bestehenden Bedürfnisse ausrichtet, wird durch Erfahrungen bestimmt. Sie geben den Anstoß zur Entwicklung des Selbst und stellen eine notwendige Quelle der Identitätsentwicklung dar.

Folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben sich aus dem Vergleich zum Identitätskonzept von Habermas:

Handlungen haben wahrnehmend-erfahrende und instrumentelle Wirksamkeit. Sie ermöglichen dem Kind die Suche nach Erfahrungen (vgl. Kap. 6.2.1). Die damit verbundene Handlungsautonomie ist für das Kind erforderlich für eine erfolgreiche Entwicklung der Ich-Identität. Die Ich-Identität stellt dabei die Fähigkeit zur Selbstverwirklichung dar (vgl. Kap. 3.3.2.3). Die Bedeutung der Bewegung liegt dabei in ihrer personalen und sozialen Funktion. Die soziale Aufgabe erhält die Bewegung durch das Miteinander von Personen, das Herstellen von sozialen Kontakten. Die so entwickelte Interaktionskompetenz ermöglicht kommunikatives Handeln. Die personale Bestimmung wird in der Wahrnehmung der eigenen Person (Selbstwahrnehmung) deutlich. In dieser Handlungsdiagnostik eingeschlossen ist das Reflektieren und Vergleichen eigener und fremder Handlungen. Für die Identität ist dabei die Intention bedeutend, das Verhalten der Interaktionspartner zu respektieren, gleichzeitig jedoch, individuelle Verhaltensweisen entstehen zu lassen und zu behalten (vgl. Kap. 3.3.2.4). Über Bewegung gewinnen Kinder Einsichten in diese

Grundsätze und Vorschriften ihrer sozialen Umwelt. Sie bilden ihre eigene Identität (vgl. Kap. 6.2.3). Während für Habermas Kommunikation als rein sprachliche Kommunikation verstanden wird (vgl. Kap. 3.3), ist Kommunikation im Sinne von Zimmer vor allem Bewegung (vgl. Kap. 6.2).

Im Zusammenhang mit dem Habituskonzept von Bourdieu (1976) eröffnen sich diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

Für beide Autoren ist eine wesentliche Grundlage zur Entwicklung der Identität die Selbstwahrnehmung. Der Habitus wirkt als „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschema“ (vgl. Kap. 3.4). Dies beschreibt Zimmer in ähnlicher Weise im Selbstbild und der Entwicklung der Identität. Beides wird bestimmt von der Eigenaktivität der Kinder. Dabei erfahren Kinder, dass ihre Motive und Handlungsimpulse in ein sinnvolles Verhalten umgesetzt werden können (vgl. Kap. 6.2). Dies bedeutet, dass durch praktische Erfahrungen theoretische Kenntnisse gefestigt, bestätigt und erweitert werden. Gleichzeitig löst die erworbene Erfahrung bestehende Widersprüchlichkeiten durch den praktischen Beweis auf. Praxis wird für die Kinder sinnvoll. Als Ergebnis der erworbenen Erfahrungen produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken (vgl. Kap. 3.4.1), die identitätsrelevant sind, denn sie schaffen eine Welt des Alltagsverstandes (vgl. Kap. 3.4.3).

Wie Bourdieu (vgl. Kap. 3.4.2), so beschreibt auch Zimmer (vgl. Kap. 6.2.1) die Bedeutung der Praxis für die Entwicklung der Identität. Selber Machen ist der erste Ausdruck des Kindes im Hinblick auf sein Selbstständigkeitsstreben. Kinder haben das Bedürfnis, ihre Umwelt zu erleben und zu erforschen. Dabei ist es wichtig, dass sie sich mit den Dingen konkret auseinandersetzen können (Zimmer 1995). Durch die körperlich-leibliche Konfrontation wird die gesellschaftliche Praxis leiblich wahrgenommen und verinnerlicht (Bourdieu 1976). Bourdieu betont besonders den Prozess der Verinnerlichung von gesellschaftlichen Strukturen in seiner Bedeutung für die Habitusentwicklung. Das Individuum wird durch die Auseinandersetzung mit diesen Praxisformen gebildet. Die Kinder bilden in diesem Prozess ihre inneren Bilder von den Dingen und der Umwelt (vgl. Kap. 3.4, 4.2).

Dieser Prozess des Erkennens und Verstehens ist ein Sicheinlassen auf die Umwelt (Zimmer 1995). Er ist nur über Bewegung möglich und garantiert für die Kinder die natürlichen Erfahrungen. Diese leiblich sinnstiftenden Prozesse erzeugen simultan die leiblichen Verhaltensweisen und Einstellungen, denn die selbstständige

Auseinandersetzung der Kinder mit den ihnen zur Verfügung gestellten Möglichkeiten veranlasst die unbewusste Übernahme der sozialen Strukturen (Bourdieu 1976).

Eine wesentliche Grundlage zur Entwicklung der Identität ist dabei die Eigenaktivität des Kindes und die durch sie ermöglichte Selbstwahrnehmung.

6.3 Jürgen Funke-Wieneke: Zur Frage der Erziehung in der Theorie einer bewegungszentrierten Entwicklungsförderung

Bisher wurde die Bedeutung der sensomotorischen Entwicklung für den Erkenntnisprozess des Kindes in Anlehnung an Scherler (1975) (vgl. Kap. 6.1) und die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des emotionalen und sozialen Verhaltens des Kindes im Sinne von Zimmer (1996, 1989, 2001) (vgl. Kap. 6.2) erörtert. Die Ausführungen zum Identitätsbegriff im pädagogischen Kontext haben gezeigt, dass Identität ein wichtiges Erziehungsziel für die Schule ist (vgl. Kap. 4.5). Demzufolge muss geklärt werden, was Bewegung für die Erziehung von Kindern beitragen kann, unter welchen Umständen Erziehung durch Bewegung stattfindet und wie der Umgang von Erwachsenen mit Kindern sein muss, um die erzieherischen Wirkungen von Bewegung und Spiel zum Tragen zu bringen, um so die Identitätsentwicklung zu fördern. Es wird somit das Gewicht der Bewegung für die Identitätsentwicklung bei der Gestaltung des Erziehungsprozesses beurteilt. Diese Zusammenhänge werden im folgenden Kapitel beschrieben. Somit wird ein Bewegungsverständnis entwickelt, das Erziehung im Sinne von Identitätsbildung versteht. Dieser Grundgedanke kann aus dem bewegungspädagogischen Konzept von Funke-Wieneke (2004) abgeleitet werden.

Funke-Wieneke (2004) entwickelt das Konzept der „Bewegungszentrierten Entwicklungsförderung“ (S. 244) mit dem Ziel, „Aussagen zum erzieherischen Sinn des Sich - Bewegens und Sporttreibens zu erarbeiten“ (S. 181).

In seiner Argumentation orientiert er sich an entwicklungstheoretischen Aspekten und bewegungstheoretischen Erkenntnissen, die zu einem Konzept der „bewegungszentrierten Entwicklungsförderung“ (S. 182) verarbeitet werden und deshalb die Bedeutung der Bewegung im Erziehungsprozess beschreiben können.

6.3.1 Die Funktionen des Sich - Bewegens

Die Vielfalt der Begriffe und Ansichten in der Bewegungs- und Sportpädagogik erfordert es, eine Basis für ein Bewegungsverständnis zu suchen, um die Betrachtungsweise für das Sich - Bewegen nachvollziehbar zu machen. Ich tue dies im Sinne von Funke-Wieneke (2004), der Sich - Bewegen als Funktion für etwas beschreibt. So ergibt sich „die Möglichkeit über eine Funktionsbestimmung der menschlichen Bewegung zu einer pädagogischen Orientierung zu kommen“ (S. 186). Dieser Ausgangspunkt ermöglicht ein Verständnis für erzieherische Probleme und Sichtweisen.

Zu berücksichtigen ist:

- dass ein wesentlicher Anteil dabei dem Subjekt selbst zukommt, das Inhalt und Ausrichtung seiner Aktivitäten im Wesentlichen selbst bestimmt, ohne die Kraft seiner erziehenden Umwelt als eine essenzielle Grundlage zu vernachlässigen,
- dass bei der Ausbildung der Bewegung der Kinder und Jugendlichen die Komplexität des Entwicklungsbegriffs berücksichtigt wird,
- dass die Individualität des Menschen und seine persönliche Fähigkeit, Erkenntnisse über Bewegung zu erwerben und auszuweiten, Anerkennung finden,
- dass die Bewegungskultur nicht nur überliefert wird, sondern als Erfahrung und sinnliche Erkenntnis wahrgenommen wird,
- dass die pädagogischen Umgangsformen in die Lern- und Arbeitsbedingungen einbezogen werden, so dass sich beide gegenseitig ergänzen und unterstützen (Funke-Wieneke 2004).

Versteht man Bewegung im Sinne von Funke-Wieneke als „unwillkürliches Erscheinungsbild eines inneren Zustandes“ (S. 185), so erkennt man an, dass Bewegungen fundamentaler Bestandteil der Repräsentanz des Individuums sind. Sie sollten somit in die Individualität einbezogen werden.

Funke-Wieneke (2004) erfasst in der instrumentellen, symbolischen, sensiblen und sozialen Funktion des Sich - Bewegens „hinreichend differenziert und hinreichend vollständig jene Dimensionen des Sich - Bewegens, die in einer allgemeinbildenden Absicht in der Erziehung thematisiert werden sollen“ (S. 191). Dabei betont er, dass

diese Funktionen ein wichtiger Bestandteil der Erziehung sind und nicht gegenseitig ausgetauscht werden können.

Um die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu steuern, ist es notwendig, den Entwicklungsverlauf zu charakterisieren und das Ziel der Entwicklung zu bestimmen. Diese Entwicklungsabsichten bilden die „Orientierung für erzieherisches Handeln“ (Funke-Wieneke 2004, S. 192). Die genannten vier Funktionen des Sich - Bewegens werden in den folgenden Abschnitten detailliert dargestellt.

6.3.1.1 Die Entwicklung der instrumentellen Funktion des Sich - Bewegens

Durch die instrumentelle Funktion der Handlungen bzw. des Sich - Bewegens ist es dem Individuum möglich, eine bestimmte Bedeutung des Handelns zu verfolgen. Die Entwicklung der instrumentellen Funktion des Sich - Bewegens ist für Funke-Wieneke ein „wichtiger Schritt zur Befreiung des Handelns aus dem Befangensein in der Unmittelbarkeit der Situation“ (2004, S. 197). Handeln wird überschaubar und unterliegt nicht mehr allein der Situation, sondern überschreitet diese Zeitebene und wird in spätere Handlungen eingeplant. Die so wachsende Bewegungsfähigkeit führt zu neuer Handlungskompetenz, die sich für den Menschen erschließt. Was bis dahin nur in der Phantasie existierte, kann nun in der Realität erprobt, erlebt und reflektiert werden. Dies ist zum einen als individuelle Möglichkeit zu sehen und zum anderen als gesellschaftliche Erweiterung der Handlungsfähigkeit. Damit führt die instrumentelle Funktion des Sich - Bewegens zur „Emanzipation“ (Funke-Wieneke 2004, S. 198) des Individuums. Sich - Bewegen bedeutet Befreiung von der Hilfe durch andere und infolgedessen Unabhängigkeit von anderen. Daraus ergibt sich Selbstständigkeit im eigenen Tun, Selbstbestimmung bei der Planung und Durchführung von Handlungen bzw. Gleichberechtigung innerhalb der sozialen Umwelt.

Funke-Wieneke klassifiziert in Anlehnung an Roth (1982) und Hirtz (1997) folgende vier Grundformen des Sich - Bewegens: „Fortbewegungen, aneignendes Ergreifen und Halten, Wegbewegen, Drehen“ (2004, S. 198 f.). Eine Erweiterung dieser Fähigkeiten wird bewirkt durch die Verwendung von Gegenständen und Hilfsmitteln. Hilfsmittel unterstützen dabei den Aneignungsprozess durch ihre Verwendungsmöglichkeiten als Werkzeug, Vermittlungsutensil oder als Teil der Umwelt. Die Erschließung der unterschiedlichen Welten ist dadurch vollkommener

möglich. Hilfsmittel ermöglichen es, die Umwelt effektvoller und intensiver zu erschließen. Ihre Verwendung gestattet die Beeinflussung von Dingen und Personen bzw. eine genauere Abstimmung auf die Umwelt.

6.3.1.2 Die Entwicklung der sozialen Funktion des Sich - Bewegens

Für Funke-Wieneke ist die soziale Funktion des Sich - Bewegens eine „pädagogisch bedeutsame Dimension“ (2004, S. 200). In dieser Bestimmung vermittelt sie zwischen Individuen und Gruppen bzw. zwischen Gesellschaften. Diese Verständigung ist von immanenter Bedeutung und grundlegend für die menschliche Entwicklung. Sie begleitet den Menschen von Geburt an. Die Bedeutsamkeit dieses Dialogs wird in einzelnen Situationen deutlich. Unter bestimmten Umständen werden geltende Bewegungsregeln respektiert und beeinflussen das Verhalten sowie die Handlungsweisen der Personen. Nähe zu anderen Menschen kann so ganz unterschiedliche Bedeutungen erhalten: die Nähe als Annäherung an einen anderen Menschen oder die Nähe, bei der nur eine Begegnung stattfindet, die gleichzeitig Distanz wahrt. Diese „soziale Funktion ist in ihrer konkreten Dialogik begründet“ (Funke-Wieneke 2004, S. 200). Die prinzipielle Bedeutung, diesen Dialog führen zu können, ist unverkennbar und begründet die „pädagogische Bedeutsamkeit der Thematisierung und Kultivierung der menschlichen Fähigkeit zur Beziehungsaufnahme und Beziehungsgestaltung im Sich - Bewegen“ (Funke-Wieneke 2004, S. 202). Im Sich - Bewegen spiegeln sich die soziale Erfahrungen wider. Diese Erfahrungen bestimmen Verhaltens- und Handlungsweisen des Individuums.

Aufgeschlossenheit gegenüber Mitmenschen äußert sich in Lebendigkeit, einem Erscheinungsbild, das besonders durch unsere Körperlichkeit unterstützt wird. Die Lebendigkeit kommt durch Lächeln, Dynamik und Energie zum Ausdruck. Zurückhaltung gegenüber der sozialen Umwelt hemmt die Bewegungen, bringt Beherrschung in den Körper und kann sich in Untätigkeit ausdrücken. Der Körper „geht ein in die sich erzeugende Spannungsgemeinschaft, er ist, sich in der Beziehung zu einem oder mehreren anderen bewegend“ (Funke-Wieneke 2004, S. 205).

Funke-Wieneke (2004) ergänzt die existierenden Entwicklungsstränge von Sherbourne (1998) durch folgende Erweiterung: von anfänglichen Erfahrungen zum

beiderseitigen Nutzen, über die gegensätzlich begrenzenden Erfahrungen hin zum vieldeutigen Umgang miteinander. „Wir können daher die Generallinie der Entwicklung in der Bewegungsbeziehung als Voranschreiten vom fürsorgenden tonischen Dialog zum taktvollen Umgang miteinander beschreiben“ (Funke-Wieneke 2004, S. 206).

6.3.1.3 Die Entwicklung der symbolischen Funktion des Sich - Bewegens

Bewegungen von Kindern werden gerade von Eltern nicht als reine Motorik gesehen, sondern als Form von Gebärden. Sie sind eine Art der Verständigung des Kindes mit seiner Umwelt. Kinder fassen ihre Wünsche und Bedürfnisse weniger in Worte. Sie verleihen über Bewegung ihren Gefühlen und Neigungen Ausdruck. Das „Aufnehmen und Verstehen von Bewegung [...] ist [somit] von vornherein und grundsätzlich ‚symbolisch‘“ (Funke-Wieneke 2004, S. 208). Worte und Mitteilungen werden durch Bewegungen und Handlungen ersetzt. Menschliche Wahrnehmungen und Überlegungen werden von diesem symbolischen Verstehen des Sich - Bewegens geleitet. Dabei vollzieht sich dieser Prozess nicht in Form einer umfangreichen Analyse des Wahrgenommenen. Es handelt sich vielmehr eher um ein intuitives Verstehen und Begreifen. Der Mensch selbst nimmt die Bedeutung jedoch nicht nur wahr, sondern er kann auch eigene Bedeutungen erzeugen. Die kindliche Bewegungsentwicklung muss unter diesen Aspekten betrachtet werden. Das Kind orientiert sich in seiner Welt an den bewegenden Einflüssen, es reagiert bewegt auf sie und agiert in ihnen durch Sich - Bewegen. Funke-Wieneke begreift diesen Akt als Transfer sinndeutender Zeichen. „Der Austausch muskulärer Spannungen in Haltung und Bewegung, ein motorischer Vorgang, wird von den Beteiligten verstanden als Kommunikation von seelischen Stimmungen und als Ausdruck der Beziehungsart und -qualität [gesehen]“ (Funke-Wieneke 2004, S. 209). Bewegungen und Gebärden werden zu Sinnbildern, weil sie im Beobachter Vorstellungen hervorrufen. Der Sinn von Bewegungen muss dabei nicht erst verstanden werden, sondern er ist gesellschaftlich bereits determiniert und somit schon in den Wertvorstellungen des Betrachters vorhanden.

Auf welche Weise diese Wertvorstellungen erworben werden, beschreibt Funke-Wieneke (2004) in Anlehnung an Piagets Entwicklungsmodell. Dabei stützt er sich auf sechs Entwicklungsschritte, die das Kind in der symbolischen Phase durchläuft. Das Kind vollzieht Bewegungen, die es bei anderen Personen sieht und selbst schon

ausführen kann. Beim ersten Schritt werden nur von ihm selbst wahrnehmbare Bewegungen nachgeahmt (z. B. die Bewegungen der Hand). In einem weiteren Schritt ahmt das Kind Bewegungen nach, die es selbst nicht optisch wahrnehmen kann (z. B. Gesichtsbewegungen). Im dritten Schritt erprobt es Bewegungen, die es bisher noch nicht konnte, um später im vierten Schritt den Bereich des Erlebten auf Bewegungen mit und im fünften Schritt ohne Gegenstände zu erweitern. Im sechsten und letzten Entwicklungsschritt schließlich steht die zeitlich aufgeschobene Bewegungsnachahmung des Kindes. „Sie bildet die Brücke zum inneren, geistigen Bild der Handlung, mit anderen Worten: zur reinen Vorstellung“ (Funke-Wieneke 2004, S. 211). Was zunächst in seiner Leibhaftigkeit nur formal vorhanden war, ist verinnerlicht worden und erlangt für das Kind eine bestimmte Bedeutung. Diese Gebundenheit der Vorstellung an die Bewegung löst sich im Weiteren auf. Die Vorstellung löst die Bewegungsnachahmung ab. Die sensomotorische Intelligenz wird durch operatives Denken ersetzt. Das Kind beginnt frei zu handeln und versucht später, in der Klarheit darüber, dass es kopiert, perfekt nachzuahmen. Diese Entwicklung bezeichnet Funke-Wieneke als den „Weg von der unwillkürlichen Resonanz, mit der das Kind dem gegenwärtigen Ausdruckscharakter der Bewegungen anderer spontan antwortet, zur bewussten, von einer Vorstellung geführten Kopie, die als Ausdruck des Verstehens des Nachgeahmten den Charakter einer Rekonstruktion besitzt – und damit zugleich das Verstandene durch seinen Ausdruck im Handeln evaluiert“ (2004, S. 212). Dieser Vorgang gestaltet sich als Nachahmung vorgegebener Bewegungen, bei der den Bewegungen wenig Ausdruckscharakter zukommt. Vielmehr geht es darum, dass die Bewegungen gefallen und dass mit diesem Wohlgelingen der Bewegung eine positive leibliche Bekräftigung einhergeht. In dieser Phase ist es primär das Ziel, mit dem Bewegungsmuster zu verschmelzen und eins zu sein.

Erst mit dem nächsten Entwicklungsschritt steigert sich die Qualität der Auseinandersetzung mit der Bewegung. Die Nachahmung wird ergänzt durch ein sich entwickelndes Verständnis für die Bewegung. Dieses Verständnis ist das Erfassen der Sinnhaftigkeit der Bewegung. Dadurch wird Bewegung zu einer leiblichen Symbolik und ein Mittel des Sich-Ausdrückens. Wenn schließlich in die Bewegung persönliche Vorstellungen interpretiert werden und die Bewegung als Ausdrucksform entdeckt und genutzt wird, folglich über Bewegung innere Zustände ausgedrückt werden, ist die dritte Stufe erreicht. In dieser Phase wird der Leib zum

Ausdrucksmittel persönlicher Vorstellungen (Funke-Wieneke 2004). Parallel zur Bewegungsnachahmung kann das Kind sich auch über das symbolische Spiel mit der Bewegung auseinandersetzen. Dabei ahmt es nicht nur die Bewegungen nach, sondern passt gleichzeitig seine Umwelt seinen Vorstellungen an. Das symbolische Spiel entwickelt sich weiter zum „Rollenspiel“, wodurch „das Denken in Bildern – statt in Operationen – in das Spiel einbezogen wird“ (Funke-Wieneke 2004, S. 213). Die Nachahmung wird abgelöst durch eigenes kreatives Bewegen und ist nun eine gezielte Bewegungshandlung. So werden Bereiche der sozialen Umwelt nicht mehr nur nachgeahmt, sondern persönlich dargestellt. Bewegungen sind in dieser Phase bereits zu gesellschaftlichen Sinnbildern verfestigt und werden als solche verwendet.

6.3.1.4 Die Entwicklung der sensiblen Funktion des Sich - Bewegens

Die sensible Funktion des Sich - Bewegens ist die Basis für die Wahrnehmung. Dabei differenziert Funke-Wieneke (2004) die äußere Wahrnehmung, als das Erfassen der materialen Umwelt, und die innere Wahrnehmung, als seinen Körper zu empfinden. Wahrnehmen und Bewegen stehen dabei in einem Wechselverhältnis und bedingen sich folglich gegenseitig. Als objektiven Zeitpunkt der Sensibilisierung für Bewegungen hält Funke-Wieneke das mittlere Schulalter fest (2004). Die Entwicklung der sensiblen Funktion des Sich - Bewegens ist eng verbunden mit der Entwicklung der instrumentellen, der symbolischen und der sozialen Funktion. Die Wahrnehmung richtet sich dabei auf die Erfassung von „Bewegungsgefühlen“ und die Erfassung von „Körpererfahrungen“ (Funke-Wieneke 2004, S. 224). Unter Bewegungsgefühl versteht Funke-Wieneke (2004) die Wahrnehmung im Bewegungsprozess, das Erfassen des Bewegungsvorgangs als solchen. Dieser qualitative Vorgang vollzieht sich innerhalb jeder Bewegungshandlung. Aufgrund der Verfeinerung der Bewegungserfassung wird die Bewegungsausführung konkreter und beständiger. Gleichzeitig entwickeln sich bei einer altersspezifischen Problemorientierung die anderen Funktionen des Sich - Bewegens.

Die Körpererfahrung bezeichnet für Funke-Wieneke (2004) die subjektive Wahrnehmung des Körpers. Diese entwickelt sich über die Wahrnehmung des eigenen Körpers über eine thematische Wahrnehmung bis zum Erleben des eigenen Körpers. Sensibilität wird dabei über den bewussten Umgang mit dem eigenen Körper offensichtlich und festigt sich in der Einstellung zum eigenen Körper. Diese Wahrnehmungsgrade schließen sowohl ein „körperliches und damit auch

psychisches Wohlbefinden“ ein (Funke-Wieneke 2004, S. 226). Die sensible Funktion des Sich - Bewegens ist eng verbunden mit der thematischen Auseinandersetzung des Kindes mit seinem Körper und seiner Umwelt und den daraus resultierenden persönlichen Erkenntnissen und Erfahrungen über sich selbst. Diese Selbsterfahrungen führen weiter zu konkreten Bewegungen, die das Kind in unterschiedlichen Qualitäten ausführt. „Der wesentliche Gewinn der sensiblen Funktion liegt in diesem Alter im ‚guten Selbstgefühl‘, das als allgemeines körperliches Wohlbefinden empfunden werden kann“ (Funke-Wieneke 2004, S. 227).

6.3.2 Bildung der Identität durch Selbsterziehung des Individuums

Für Funke-Wieneke (2004) vollzieht sich Erziehung und Bildung nicht als geradliniger Vermittlungsprozess von Erziehungsvorstellungen an Kindern und Jugendlichen. Die Praxis zeigt, dass solche Auffassungen einer einseitigen Erziehungsansicht, die den zu Erziehenden als Objekt des Erziehungsprozesses begreifen, nicht erfolgreich umzusetzen sind. Das Kind wird hier vom Erziehungsvorgang abgekoppelt und zum Gegenstand der Erziehung. Funke-Wieneke vertritt ein Erziehungsverständnis, in dem „sich die Menschen selbst erziehen, dafür jedoch Anregung und Resonanz in einem erziehlichen Milieu finden müssen“ (2004, S. 230). Dieser Erziehungsprozess wird folglich getragen von einem Vertrauensverhältnis, das der zu Erziehende seinem Erzieher entgegenbringt. Über dieses muss der Erzieher versuchen, das Interesse und die Aufmerksamkeit bei seinem Schüler zu wecken, um ihn so anzuregen, sich auf den Erziehungsprozess einzulassen.

Diese beiden Wege zwischen erziehender Autorität und einer reinen Autonomie des Schülers ergänzt Funke-Wieneke durch sein Erziehungsverständnis, indem sich junge Menschen „einerseits offen, wandlungsbereit, andererseits aber durchaus auch verschlossen, unerreichbar“ gegenüber Erwachsenen darstellen (2004, S. 232). In dieser dargestellten Vielfältigkeit der Individuen kommen die notwendige Selbstständigkeit und die erforderliche Orientierung, die für den Erziehenden gegeben sein muss, zum Ausdruck. Verantwortung für die Erziehung liegt zum einen in der Gesellschaft. Sie bietet die Rahmenbedingungen, unter denen der Erziehungsprozess stattfindet. Die Gesellschaft allein kann dies jedoch nicht leisten. Zum anderen bedeutsam für die Erziehung ist der ihr gegebene persönliche Bezug. In ihm treffen Individuen aufeinander, die den Erziehungsprozess beeinflussen. Während der gesellschaftliche Einfluss der Erziehung für Funke-Wieneke zu weit

gefasst ist und der persönliche Bezug der Erziehung als zu eingeschränkt dargestellt ist, beschreibt er das „erziehliche Milieu“ (2004, S. 233). In ihm wird der Prozess der Erziehung gestaltet, in ihm findet die Erziehung eine Umgebung, die sie inspiriert, etwas gemeinsam erzieherisch Wertvolles zu entwickeln.

In dieser Atmosphäre findet sich der Erzieher in unterschiedlichen Situationen wieder. Er ist Helfer, Vorbereiter, Auszeichnender, Kritiker, Beobachter, Bestimmer, Regulierer für die Schüler. Diese Rollen sind für ihn nicht oder nur bedingt vorhersehbar. Sie entstehen direkt in den Situationen mit den zu Erziehenden. Der Prozess der Auseinandersetzung wird für Funke-Wieneke zu einem Verständigungsprozess, in dem „jede Handlung eines Erziehenden [...] ein Moment des Respekts und des Taktes enthalten sollte, durch das erzieherische Intentionen zu Vorschlägen werden, die einer Stellungnahme und Verhandlung zugänglich sind und auch ausdrücklich darauf angelegt werden“ (2004, S. 234). Der Erziehende vermittelt zwischen individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Möglichkeiten und infolgedessen bringt er Schülerphantasie und Lebenswirklichkeit in Einklang. Diese „erzieherische Interaktion“ (2004, S. 235) bezeichnet Funke-Wieneke als „Vermitteln“ (1995, S. 10), in der sowohl eine Unvermeidlichkeit der Handlung als auch ein individueller Handlungsspielraum enthalten ist. „Im Handeln und im Austausch mit den Möglichkeiten und Grenzen der (Um-)Welt entstünden Sinn und Bedeutung. Menschliches Handeln sei somit weder von außen determinierbar noch völlig autonom, sondern interaktiv und deutend“ (Funke-Wieneke 2004, S. 238).

Somit ist es in der erzieherischen Situation von besonderer Bedeutung, dem Schüler „Hilfe zur Selbstentwicklung“ zu geben, denn „Menschen werden unabhängig von ihrem Alter und Erfahrungsschatz als ‚handelnde Wesen‘ aufgefasst, die eher Informationen für ihren Lernprozess produzieren und ihre Umwelt interessengeleitet interpretieren, als dass sie durch Informationen von außen direkt gesteuert würden“ (Funke-Wieneke 2004, S. 237). „In der Richtung der Progression suchen wir nach jenen Entwicklungsniveaus, die eine Überschreitung des vorhandenen Könnens verlangen“ (Funke-Wieneke 2004, S. 239). Es wird infolgedessen jener Bereich der Entwicklung von Leistungseigenschaften und Verhaltenseigenschaften angeregt, der unmittelbar vom bestehenden Ausgangsniveau aus im nachfolgenden Entwicklungsschritt erreicht werden kann. Im Prozess dieser Vermittlung muss eine zureichende Anleitung, Anregung und Hilfe gegeben werden. Der Fortschritt reicht dann über die Ebene der aktuellen Leistung hinaus, die jene Leistungsmöglichkeiten

umfasst, die das menschliche Individuum in seiner bisherigen Entwicklung erworben hat und selbstständig beherrscht. Damit der Schritt der Entwicklung möglichst weit greift und erfolgreich bewältigt werden kann, sind durch den Erziehenden solche entwicklungsfördernden Anforderungen an die Persönlichkeit zu stellen, die mit Anstrengung gerade noch bewältigt werden können.

Da einmal Gelerntes wieder in Vergessenheit geraten kann, sind die Lernenden aufgefordert, „früher Erworbenes zu wiederholen und aufzurufen“ (Funke-Wieneke 2004, S. 239). Dadurch werden die Erlebnisse der Lernenden auf die Ebene des Bewusstseins gehoben und können als verbalisierte Erfahrungen in einem nächsten Schritt reflektiert werden.

6.3.3 Bedeutung für die Entwicklung der Identität - Kritische Würdigung

Auf der Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Ansichten zur Bewegung im Konzept von Funke-Wieneke konnte in den vorhergehenden Kapiteln verdeutlicht werden, was Bewegung zur Erziehung von Kindern beitragen kann, unter welchen Umständen Erziehung durch Bewegung stattfindet und wie die erzieherischen Wirkungen von Bewegung zum Tragen kommen. Im Folgenden werden diese Ergebnisse auf ihre Kongruenz bzw. Divergenz zu den Identitätskonzepten überprüft.

Kritische Würdigung

Zum Identitätskonzept von Erikson ergeben sich folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

Für beide Autoren ist die Entwicklung der Identität ein Verständigungsprozess. In diesem Prozess erarbeitet der Einzelne aus der bestehenden Gruppenidentität seine individuelle Identität (vgl. Kap. 3.1.1, 6.3.1.2). Beide Autoren beschreiben, dass über die Entwicklung die individuellen Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit zum einen und die Erweiterung der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zum anderen verbessert werden. Für Erikson geht es dabei lediglich um die Verbesserung der Kulturtechniken (vgl. Kap. 3.1.1). Funke-Wieneke beschreibt für diesen Entwicklungsprozess die Art und Weise des Verlaufs. Sich - Bewegen ist dabei eine wichtige Dimension, die die Wahrnehmung und Handhabung der Umwelt ermöglicht. Sie führt zur Selbstständigkeit des Individuums. Zugleich hat sie eine pädagogische Bedeutung, denn sie vermittelt zwischen dem Einzelnen und der Gruppe (vgl. Kap. 6.3.1.1). Funke-Wieneke (2004) geht damit über die von Erikson beschriebene

Identitätsentwicklung hinaus. Versteht man Bewegung im Sinne von Funke-Wieneke (2004) als „unwillkürliches Erscheinungsbild eines inneren Zustandes“ (S. 185f), so erkennt man an, dass Bewegungen fundamentaler Bestandteil der Repräsentanz des Individuums sind und somit notwendig für die Entwicklung der Identität.

Zur Identitätstheorie von Mead (1968) bestehen die nachfolgenden Übereinstimmungen und Widersprüche:

Wie für Mead (vgl. Kap. 3.2.1), so liegt auch für Funke-Wieneke (vgl. Kap. 6.3.2) die Verantwortung für die Erziehung in der Gesellschaft. Sie bietet die Rahmenbedingungen, unter denen der Erziehungsprozess stattfindet. Funke-Wieneke (vgl. Kap. 6.3.2) geht jedoch noch detaillierter auf diese Bedingungen ein. Die Gesellschaft allein kann dies nicht leisten. Ebenso bedeutsam für die Erziehung ist der ihr gegebene persönliche Bezug. In ihm treffen Individuen aufeinander und es entsteht eine erziehungsfördernde Atmosphäre. Interaktivität wird dem Kind darin durch die Möglichkeit des Sich - Bewegens garantiert. So kann es in unterschiedlichen Handlungsvarianten die verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten erproben und soziale Erfahrungen sammeln. Über die Selbstreflexion gelangt es dabei zu einer wirksamen Selbstkontrolle. Die vielfältigen Formen des Sich - Bewegens im sozialen Raum bilden die Basis für die Identitätsentwicklung. Sie sichern soziale Erkenntnisse und gesellschaftskonforme Verhaltens- und Handlungsweisen (vgl. Kap. 6.3.1). Während Mead diese Entwicklung ausschließlich kognitiv darstellt (vgl. Kap. 3.2.6), beschreibt Funke-Wieneke sie (vgl. Kap. 6.3.1) aus einer leiblichen Perspektive. Wenn schließlich in der Bewegung persönliche Vorstellungen interpretiert werden und die Bewegung als Ausdrucksform entdeckt und genutzt wird, folglich über Bewegung innere Zustände ausgedrückt werden, wird durch Bewegung Identität entwickelt.

Gemeinsame bzw. unterschiedliche Bezüge zum Identitätskonzept von Habermas können wie folgt beschrieben werden:

Habermas (1976) beschreibt die Phase der Verinnerlichung von gesellschaftlichen Normen bei der Entwicklung der Identität. Dabei erfolgt zunächst eine Abgrenzung der eigenen Subjektivität (subjektiven Welt) gegenüber der äußeren Natur (objektiven Welt) bzw. der Gesellschaft (sozialen Welt). Diese Normübernahme ermöglicht die Verwirklichung der erlernten generalisierten Erkenntnisse und entwickelt über das kommunikative Handeln die Identität (vgl. Kap. 3.3.2). Kommunikatives Handeln als

auch ein auf Selbstbestimmung angelegtes erziehliches Umfeld bilden sowohl für Habermas (1995), als auch für Funke-Wieneke (2004) eine fundamentale Basis für die Entwicklung der Identität. Funke-Wieneke (2004) geht über die von Habermas (1976) beschriebenen Entwicklungsprozesse hinaus und verdeutlicht die körperliche Auseinandersetzung des Kindes in diesem Prozess. Während der Identitätsausbildung verleihen die Kinder über Bewegung ihren Gefühlen und Neigungen Ausdruck. Worte und Mitteilungen werden durch Bewegungen und Handlungen ergänzt bzw. ersetzt. Das Aufnehmen und Verstehen von Bewegung ist somit grundsätzlich für die Identitätsentwicklung (vgl. Kap. 6.3.1) relevant.

In Verbindung mit dem Habituskonzept von Bourdieu (1976) ergeben sich diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

Mit dem Habituskonzept beschreibt Bourdieu (1987, 1994) die Verleiblichung/Inkorporation gesellschaftlicher Strukturen sowohl aufnehmend als auch diese selbst hervorbringend. Dabei werden Symbole über praktisches Handeln erworben und Identität entwickelt. Leiblichkeit und Körperlichkeit sind dabei notwendige Bedingungen für die Erzeugung des Habitus und somit für die Entwicklung der Identität. Der Erwerb des Habitus geschieht jedoch nicht mechanisch. Die Handelnden müssen stets die Sinnhaftigkeit ihres Wirkens erkennen und nachvollziehen können. Dies wird durch die Eindeutigkeit der Strukturen möglich und lässt ein persönliches Verstehen der sozialen Situation zu (vgl. Kap. 3.4.3). Was für Bourdieu das unbewusste Verstehen/Entschlüsseln ist, beschreibt Funke-Wieneke als intuitives Verstehen. Dabei wird das Verständnis durch Bewegung erzeugt. Worte und Mitteilungen werden durch Bewegungen und Handlungen ersetzt. Menschliche Wahrnehmungen und Überlegungen werden von diesem symbolischen Verstehen des Sich - Bewegens geleitet (vgl. Kap. 6.3.1.3). Während für Bourdieu (1976, 1992, 1994) die sozialen Erfahrungen in Körperlichkeit und Leiblichkeit deutlich werden, spiegeln sich für Funke-Wieneke (2004) im Sich - Bewegen die sozialen Erfahrungen wider und bestimmen Verhaltens- und Handlungsweisen. Funke-Wieneke (2004) hebt darüber hinaus die pädagogische Bedeutung des Sich – Bewegens (für alle Funktionen) in seiner sozialen Funktion hervor. In dieser Bestimmung vermittelt sie zwischen Individuen und Gruppen bzw. zwischen Individuen und Gesellschaften (vgl. Kap. 6.3.1.2).

Der leibliche Aspekt im Habituskonzept von Bourdieu kann die besondere

Bewegungsrelevanz für die Entwicklung der Identität nicht eindeutig klären. Zwar wird Habitus und somit Identität als leibliche Disposition beschrieben (vgl. Kap. 3.5.6). Die Bedeutung, die der Bewegung in diesem Prozess als Erfahrungs-, Vermittlungs-, Aneignungs- und Verständigungsfunktion zukommt, wird im Habituskonzept nicht deutlich. Dieser Zusammenhang ist nur mit einem bewegungstheoretischen Verständnis erklärbar.

7 Zwischenbilanz

Im Sinne einer zusammenfassenden Betrachtung und der Beantwortung der Frage nach der Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Identität ist es an dieser Stelle folgerichtig, den Zusammenhang von Bewegung und Identitätsentwicklung zu veranschaulichen und in schulrelevante Grundsätze zu bündeln. Diese dienen als Untersuchungskategorien für die anschließende Untersuchung der Konzepte der Bewegten Schule in Kapitel acht.

Die bisherigen Ausführungen (vgl. Kap. 3) belegen den Verlauf und die notwendigen Bedingungen für die Entwicklung von Identität aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Identität wurde untersucht. Sie lässt sich wie folgt zusammenfassen.

Im Rahmen der identitätstheoretischen Ansätze ist die Vielschichtigkeit des Identitätsbegriffs deutlich geworden. Bei der Betrachtung der Identitätstheorien wurden die unterschiedlichen identitätstheoretischen Positionen erkennbar. Es wurde ersichtlich, dass erstens Identität durch das Bewusstsein der eigenen Kompetenz und zweitens durch die Selbstwahrnehmung in der Interaktion entwickelt wird. Drittens ist die soziale Integration durch sprachliche Reflexion sowie viertens sind die sozial- strukturellen Verhältnisse für die Identitätsentwicklung von Bedeutung (vgl. Kap. 3).

Im Modell von Erikson wird die Identität durch die Entwicklung von körperlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen gefördert. Durch die Bewältigung altersspezifischer Krisen wird eine positive Selbstwahrnehmung entwickelt und die Ich-Identität entfaltet sich erfolgreich. Die Krisen sind anthropologisch bestimmt und benötigen die positive Unterstützung durch das gesellschaftliche Umfeld. Identitätsentwicklung ist in diesem Sinne Wechselwirkungsprozess zwischen

Individuum und Gesellschaft, mit dem Ziel die Handlungskompetenz des Einzelnen zu entwickeln. Meads Identitätsentwicklung erfolgt im Rahmen interaktiver Auseinandersetzungsprozesse. Diese basiert auf der Grundlage von Sprache bzw. vokalen Gesten. Durch diese sprachliche Verständigung erfolgt die Vermittlung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft. Dabei ist das Individuum bemüht, die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen zu erfüllen. Durch die Rollenübernahme wird der Dialog zwischen „Ich“ und „ICH“ ermöglicht und durch Selbstreflexion und Selbsteinschätzung Identität entwickelt. Im Sinne von Habermas ist Ich-Identität das Ergebnis der Integration von Reifungs- und Lernprozessen. Die Ich-Identität beschreibt dabei die Fähigkeit zur Selbstverwirklichung des Einzelnen im Sinne einer Handlungsautonomie. Die Selbstverwirklichung erfolgt durch sprachlich verhandelte Interaktion und ermöglicht gleichzeitig die Wahrnehmung der Handlungsabsicht des Kommunikationspartners. Diese Rollenübernahme erlaubt die Antizipation gesellschaftlicher Erwartungen. Die erreichte Balance zwischen Personalem und Sozialem bewirkt die Ich-Identität. Die Entwicklung der Identität im Habituskonzept von Bourdieu erfolgt über die Aneignung der Praxisformen. Der Aneignungsprozess wird wesentlich durch die vorgegebenen sozialen Strukturen bestimmt. Die Aktualität der Strukturen ermöglicht dem Individuum die Einsicht in das Gesamtsystem der Strukturen und bewirkt die systematische Übernahme. Die Übernahme erfolgt durch eine aktive Auseinandersetzung mit den sozialen Strukturen. Der Körper ist in diesem Übernahmeprozess durch die Mimesis an der Entfaltung der Identität beteiligt. In Bezug auf die erste Fragestellung der Arbeit nach der Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Identität kann Folgendes festgehalten werden. Die Identitätskonzepte von Erikson, Mead und Habermas basieren auf der Entwicklung von Sprache und Denken. Identität ist somit etwas Rationales und auf Kognition beruhend. Bewegung ist oft der Ausgangspunkt der Identitätsentwicklung. Im Sinne von Erikson sind die biologischen Aspekte der Körperlichkeit bzw. im Verständnis von Habermas der leibgebundene Standpunkt für die Entwicklung der Identität bedeutend. Eine ganzheitliche Betrachtung unter Einbezug der Bewegung als einen Gesichtspunkt für die gesamte Identitätsentwicklung wird nur im vierten Konzept, dem Habituskonzept von Bourdieu erreicht. Grenzen bleiben in diesem Konzept dahingehend, dass Bewegung nur als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft verstanden wird (vgl. Kap. 3.1.3, 3.2.6, 3.3.4, 3.4.5). Bewegung ist somit in den Identitätskonzepten keine zentrale Kategorie.

Im Anschluss an die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Identitätsbegriff kann festgestellt werden, dass Identität ein zentraler Begriff für die Schulpädagogik darstellt. Er basiert auf psychosozialen und sozialwissenschaftlichen Grundlagen. Seine Entwicklung ist an Selbstreflexion und Kommunikation gebunden. Lernen in diesem Sinne versteht sich als Entwicklung des Einzelnen über individuelle Erfahrungen. Dazu ist eine Abstimmung individueller und gesellschaftlicher Erwartungen besonders wichtig, denn nur so wird aus der Wissensvermittlung auch eine Identitätsentwicklung. Lernen fördert dann die Identitätsentwicklung, wenn im Lernprozess individuelle Entfaltung unterstützt wird. Das leibliche Lernen hat nur im Konzept von Rumpf eine besondere Bedeutung, denn für ihn ermöglicht erst leibliches Lernen individuelle Erfahrungen. Dazu muss der pädagogische Prozess in Praxis eingebunden werden. Praxis ermöglicht dem Individuum handelnd tätig zu sein. Der Einzelne ergründet durch die Praxis seine eigene Identität. Er verwirklicht sich im Sinne Benners in der Praxis selbst.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Identitätstheorien und pädagogische Theorien – mit Ausnahme von Rumpf - weitestgehend Bewegung und Körperlichkeit aus dem Prozess der Identitätsentwicklung ausblenden. So ist es notwendig, sich mit bewegungspädagogischen Ansätzen zu beschäftigen und den Zusammenhang von Bewegung und Identitätsentwicklung herstellen.

Die Analysen der Ansätze von Scherler, Zimmer und Funke-Wieneke implizierten die bewegungspädagogischen Facetten und beschreiben die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Identität eines Individuums. Im Anschluss an Scherler kann behauptet werden, dass die Entwicklung der Sensomotorik für die kognitive Entwicklung des Kindes nachweislich von Bedeutung ist. Bewegung bildet die Basis für die kognitive Entwicklung, denn der Ursprung der Erkenntnisse ergibt sich aus den Handlungen mit materiellen Objekten. Bewegungen sind der Prozess des Suchens und Findens von neuen Erkenntnissen. Im Anschluss an die Identitätstheorien bedeutet dies, dass im Sinne von Erikson durch den Erwerb neuer Erkenntnisse die Handlungskompetenz und die positive Selbstwahrnehmung gefördert werden. In Bezug auf Mead münden die Erkenntnisse in das Rollenbewusstsein und ermöglichen dem Einzelnen eine Selbstreflexion. In Anlehnung an Habermas und Bourdieu bedeutet der Erkenntnisgewinn für die Identitätsentwicklung die Zunahme der Handlungsfähigkeit, bei gleichzeitiger Steigerung der Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit (vgl. Kap. 6.1.4).

In Anlehnung an das entwicklungspsychologische Konzept von Zimmer wurde die Bedeutung der Bewegung für die emotionale und soziale Entwicklung des Individuums deutlich. Über Bewegung werden emotionale und soziale Verhaltensweisen entwickelt. Die Bedeutung der Bewegung erwächst dabei aus der Eigenaktivität, die der Bewegung zugrunde liegt. In der Eigenaktivität entwickelt der Einzelne sein Selbstbild und ein Selbstwertgefühl. Beide Aspekte sind für die Identitätsentwicklung grundlegend und stärken im Sinne von Erikson die positive Selbstwahrnehmung. Sie sind das Ergebnis der Interaktion mit sozialen Gruppen und auch im Verständnis von Mead und Habermas das Ergebnis des Handelns. Dabei erfolgt die Auseinandersetzung durch Antizipation möglicher von Reaktionen der sozialen Umwelt und der Verknüpfung mit den bestehenden Bedürfnissen der sozialen Umwelt. Die praktische Auseinandersetzung erlaubt weiterhin im Anschluss an Bourdieu die Verinnerlichung von gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Kap. 6.2.4).

Der Einfluss der Bewegung für die Erziehung wird veranschaulicht im Konzept von Funke-Wieneke. Ihre Bedeutung erwächst aus ihrer Individualität, denn Bewegung existiert in jedem Einzelnen. Bewegung ermöglicht Unabhängigkeit und Selbstbestimmung und vermittelt zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt. Sie ermöglicht die subjektive bzw. objektive Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper bzw. der Umwelt. Gemäß den Ansichten von Erikson wird dabei die individuelle und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit ausgebildet. Der bewegungserzieherische Umgang mit Bewegung muss dem Einzelnen Orientierung geben und in seiner Selbstständigkeit fördern. Gleichzeitig muss eine Atmosphäre der Verständigung und Vermittlung geschaffen werden, um den erzieherischen Umgang im Sinne von Mead und Habermas als etwas Interaktives zu gestalten. Dies findet im Sich-Bewegen in erzieherischen Situationen statt und ermöglicht im Sinne Bourdieu die Wahrnehmung und Einsicht in gesellschaftliche Strukturen (vgl. Kap. 6.3.3).

Folgende bewegungspädagogische Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule können abgeleitet werden:

1. Altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten
2. Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen
3. Gemeinsame Verständigung durch Bewegungsaktivitäten

4. Vielfältigkeit der Bewegungsräume und Vielfalt der Bewegungskultur

Altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten

Die Anerkennung von Bewegung als kindliche Daseinsweise ist grundlegend, um Bewegung als notwendigen Aspekt der Lebens- und Entwicklungsbedingung für Kinder und infolgedessen für die Entwicklung ihrer Identität zu begreifen. Bewegung wird damit als fundamentale, identitätsfördernde Betätigungsform der Kinder berücksichtigt und als wesentlicher Teil des kindlichen Lern- und Bildungsprozesses verstanden. Bewegung ermöglicht den Kindern über ihr Tun eine individuelle Sinnfindung und die Aneignung von gesellschaftlichen Normen. Dies erfolgt über die Auseinandersetzung mit der Praxis. Beide Aspekte sind grundlegend für die Identitätsentwicklung. Die Erkenntnisse sind insofern leibgebunden, da die gesammelten Erfahrungen das Ergebnis von Tätigkeiten (Bewegung) sind. Die Erkenntnis durch das eigene Handeln ist gleichzeitig die Grundlage für geistige Bilder, denn Denken beginnt durch Handeln. Die Identitätsentwicklung wird gefördert, wenn die Entwicklungsaufgaben den Fähigkeiten der Kinder angemessen sind und Selbstverwirklichung und Autonomie ermöglichen. Dies ist dann gegeben, wenn die Entwicklungsaufgaben das selbstständige Handeln der Kinder ermöglichen und unterstützen.

Möglichkeiten für aktive personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen

Bewegung ist eine Form des individuellen und zugleich eine Variante gesellschaftlichen Handelns. Bewegung dient dabei als Medium, um materiale, personale und soziale Erfahrungen zu sammeln. Sie ist somit grundlegend für die Entwicklung der Identität. Es bedarf ihrer, um die Selbstständigkeit der Kinder zu entwickeln, denn über Bewegung experimentieren Kinder mit unterschiedlichen Verhaltensrollen und erproben ihr autonomes Handlungsgeschick. Dabei überschreiten sie ihre persönlichen Grenzen, erweitern ihre Selbstbestimmung und finden ihre individuellen Ausdrucksformen. Bewegung bietet ihnen die Möglichkeit, persönliche Verantwortung zu übernehmen und sich aus ihren Erfahrungen heraus

selbst zu erkennen. Für eine erfolgreiche Identitätsentwicklung sind dies unerlässliche Voraussetzungen. Wichtig dafür ist, dass sie die Möglichkeit erhalten, eigene Erfahrungen einzubringen und anwenden zu können. Bewegung ermöglicht den Kindern die direkte Erfahrung mit der Umwelt und ist demgemäß die Basis für die theoretische Auseinandersetzung. Bewegungen können reflektiert werden und erzeugen die Bewusstheit über die Handlung. Dieses Handlungsbewusstsein ist notwendig für die Entwicklung einer eigenen Identität. Sie ermöglichen mit der sozialen Umwelt Verbindung aufzunehmen, ein Miteinander zu gestalten. Mit eigenen Erfahrungen kann dabei experimentiert werden. Gleichzeitig geben diese Ergebnisse dem Einzelnen einen Einblick in die sozialen Zusammenhänge. Das eigene Verhalten kann reflektiert und nachgefühlt werden. Im Ergebnis entwickelt sich die Identität.

Gemeinsame Verständigung durch Bewegungsaktivitäten

Schule muss als Kommunikationsraum gestaltet werden, in dem die Interessen der Schüler berücksichtigt, geweckt und entwickelt werden. Erziehung findet darin als ein Prozess der gemeinsamen kommunikativen Auseinandersetzung statt. Kommunikation ist für die Entwicklung von Identität grundlegend. Lernen wird so zu einem sozialen Prozess, in dem durch Bewegung soziale Beziehungen hergestellt werden können. Grundlegend dafür ist die Verständigung über Aufgaben und Ziele, das gestaltende Miteinander, eine wechselseitige Abstimmung, eine gemeinsame Werteorientierung bzw. intersubjektive Verständigung von Lehrern und Schülern. Diese Verständigung erlaubt den Schülern, sich selbst einzubringen und so ihre Identität zu stärken. In einer vertrauensvollen Lern- und Arbeitsatmosphäre unterstützt die Bewegung den Lernprozess der Kinder. Bewegung vermittelt zwischen individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Bedingungen. Bewegung wird in diesem Sinne identitätsfördernd. Das bedeutet, gesellschaftliche Bedingungen und individuelle Wünsche stehen nicht unverbunden. Sie nähern sich einander an, sie finden über die Verständigung Gemeinsamkeiten. Diese Interaktion ist als ein wesentlicher Teil der Erziehung und der Identitätsentwicklung zu begreifen. Bewegung ist dabei gleichzeitig Kommunikationsmedium. Es gelingt den Kindern durch Bewegung nicht nur ihre Handlungen zu reflektieren, sondern vielmehr werden sie selbst durch Bewegung zum Teil der sozialen Prozesse. Sie können das Soziale

leiblich wahrnehmen und das Soziale wird Teil ihrer selbst und somit ihrer Identität.

Vielfältigkeit der Bewegungsräume und Vielfalt der Bewegungskultur

Die Lernbedingungen und Lernräume in der Schule müssen die physiologischen und psychologischen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen. Der Schulraum muss als Teil des kindlichen Lebensraums gestaltet und zum Erfahrungsraum entwickelt werden. So kann die Identitätsentwicklung gefördert werden, denn der Schulraum wird zum Lern- und Lebensraum für die Kinder. Das bedeutet, dass der Schulraum für die Kinder aktiv nutzbar sein muss und sie zum Bewegen herausfordern sollte. Die Schule muss für die Kinder Gelegenheiten für eine aktive Auseinandersetzung bieten. Damit kann Schule von den Kindern gestaltet werden und fördert ihre persönliche Entwicklung im Sinne von Identitätsentwicklung.

Die folgende Darstellung zeigt die Herleitung der bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule. Die Abbildung veranschaulicht die zentralen Aspekte der Identitätstheorien, der Schulpädagogik und die Gesichtspunkte der bewegungspädagogischen Theorien. Jede einzelne Theorie ist unter einen bestimmten Gesichtspunkt für die Entwicklung der Identität von Bedeutung. Die Schulpädagogik weist keinen eigenen Identitätsbegriff auf. Sie orientiert sich bei ihrer Identitätsbeschreibung im Wesentlichen an den Theorien von Erikson, Mead und Habermas. Die Ableitung der bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule erfolgt deshalb primär aus den Identitätstheorien und den bewegungswissenschaftlichen Theorien. Diese dienen als idealtypisch konstitutive Kategorien, um die Konzepte der Bewegten Schule zu analysieren (vgl. Abb. 1).

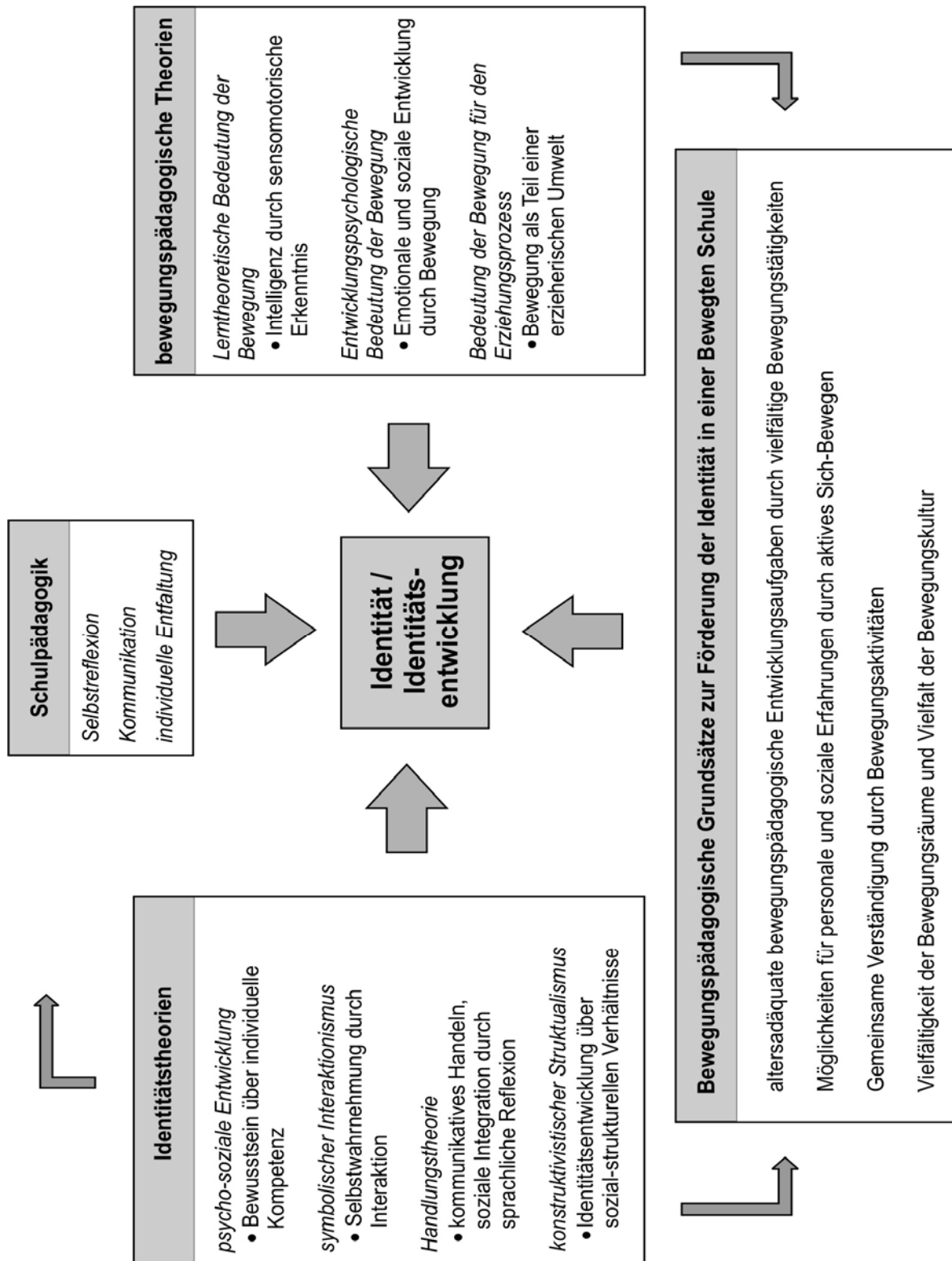


Abb. 1: Bewegungspädagogische Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule. Quelle: Eigene Darstellung

Auf der Basis dieser bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule kann nun weiter gefragt werden, ob und inwieweit die Konzepte der Bewegten Schule geeignet sind, die Entwicklung der Identität zu fördern. Die bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule dienen dabei als Untersuchungskategorien.

8 Zur Bedeutung von Identität in den Konzepten der Bewegten Schule – Inhaltsanalyse

Schulkonzepte haben eine steuernde Funktion für den Unterricht und das Schulleben. Möglicherweise werden sie als konkrete Hilfe für den Unterricht nicht wahrgenommen, müssen aber eine Reihe von Anforderungen erfüllen, um für die Praxis handhabbar zu sein. Schulkonzepte müssen eindeutig sein und dürfen dabei nicht die Pluralität fachwissenschaftlicher Ansätze aufgeben. Für die Lehrerschaft müssen sie allgemein verständlich und trotzdem prägnant sein. Schulkonzepte stellen somit ähnlich wie Lehrpläne ein System von Zielen, Inhalten und Methoden dar, das im Unterricht seine Anwendung finden soll. Sie regeln Ziel- und Inhaltsvorgaben, geben Empfehlungen und Orientierungen, unterstützen Orientierungs- und Unterstützungserwartungen. Sie sind Anregung und Hilfestellung für die Planung und Durchführung von Unterricht. Demzufolge bieten sie einen minimalen verbindlichen Rahmen und praktische Orientierung für die Gestaltung von Schule (Künzli/Bruno 1999).

In den Konzepten der Bewegten Schule geht es um eine Veränderung der Schule mit dem Ziel, Bewegung als einen wichtigen Aspekt für eine erfolgreiche Entwicklung der Kinder anzuerkennen und Bewegung als einen fundamentalen Gesichtspunkt bei der Gestaltung pädagogischer Praxis zu verstehen (Hildebrandt-Stramann 2000, Klupsch-Sahlmann 2000, Laging 2000c). Ob und inwieweit dieses Ziel identitätsfördernd ist, wird in den nachfolgenden Kapiteln untersucht. Dazu werden die zu untersuchenden Konzepte einzeln inhaltlich dargestellt. Durch dieses Vorgehen wird eine differenzierte Zusammenfassung für jedes einzelne Konzept gegeben. Anschließend werden die zu untersuchenden Konzepte mittels der in Kapitel sieben erarbeiteten Kategorien:

1. Altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten

2. Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen
3. Gemeinsame Verständigung durch Bewegungsaktivität
4. Vielfältigkeit der Bewegungsräume und Vielfalt der Bewegungskultur

analysiert. In Anlehnung an das hermeneutische Verstehen im Sinne von Gadamer (vgl. Kap. 2.2) werden die Konzepte der bewegten Schule mit dem Vorverständnis von Identität analysiert. Dabei wird untersucht, ob und inwieweit die Konzepte der Bewegten Schule zu einer Identitätsförderung beitragen können. Die Bearbeitung der Konzepte erfolgt in deskriptiver Form nach ihrer Entstehung.

8.1 Konzept der Bewegten Schule von Urs Illi

Ein Pionier der Bewegten Schule ist der Schweizer Urs Illi, der als Erster Anfang der 90er Jahre Beiträge zur Bewegten Schule veröffentlichte. Ausgangspunkt seiner Idee war zunächst die starke Zunahme von Rückenbeschwerden bei Kindern und Jugendlichen (1993, 1995). Ein weiterer Leitgedanke für eine Bewegte Schule waren die „veränderten Lebens- und Entwicklungsbedingungen“ (Illi/Pühse 1997, S. 45) der heutigen Kinder und Jugendlichen. Das Ziel des Konzeptes ist es, „den Bedürfnissen des Kindes und vor allem seinem natürlichen Bewegungsdrang im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung stärker Rechnung zu tragen“ (Illi/Pühse 1997, S. 44). Dabei wird das Sich-Bewegen als eine „Kulturtechnik“ (1997, S. 44) betrachtet, die, wie auch das Lesen, Rechnen und Schreiben, pädagogisch gefördert werden muss. Dieses Bildungsverständnis entwickeln Illi/Pühse aus einer „anthropologischen Vorstellung der Ganzheitlichkeit“ (1997, S. 45) heraus.

Ein Begründungsaspekt für die Bewegte Schule ist die Gesundheit aus pathogenetischer Sicht, d.h. die Minimierung der Faktoren, die die Gesundheit und das Wohlergehen der Kinder beeinträchtigen. Der zweite gesundheitliche Aspekt ergibt sich aus der Salutogenese, d. h. die Stärkung der Faktoren, die die psychische und physische Gesundheit der Kinder fördern (Illi/Pühse 1997). Später ergänzt Illi seine Begründungsaspekte durch die Bedeutung der Funktion der Bewegung (1998) und verdeutlicht diese umfassend. Bewegung leistet einen Beitrag „zur Reifung des Gehirns“, „unterstützt das körperliche Wachstum bzw. die entsprechenden entwicklungsfördernden biologischen Funktionen“, und „weckt die körpereigenen Kräfte zum Lernen“ (Illi 1998, S. 7). Als Teil des handlungsorientierten Lernprozesses fördert Bewegung „das ganzheitliche Erfassen von Lebenszusammenhängen“ und

„unterstützt die Gemütsbildung von Menschen“. „Bewegung regt die Ausprägung von Eigenschaften und Merkmalen der menschlichen Persönlichkeit an“, „bereichert grundlegende soziale Erfahrungen“, des Weiteren ermöglicht Bewegung „vielseitige Sinneswahrnehmungen und verstärkt dadurch sinnliche Körpererfahrungen“ (1998, S. 7). „Bewegung gleicht innere Spannungen aus und aktiviert die Entwicklung lebensnotwendiger psycho-motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (1998, S. 7). Bewegung „ist die Grundlage zu sportbezogener Freizeitgestaltung und somit ein wichtiger Beitrag zu gesundheitsförderlichem Alltagsverhalten“ (1998, S. 7).

Auf dieser Grundlage entwickeln Illi / Pühse „Postulate für eine Bewegte Schule“ (Illi/Pühse 1997, S. 50). Die Bewegte Schule „soll als bewegungspädagogisches Konzept“ (1997, S. 50) folgende Funktionen erfüllen:

1. „Pädagogische Funktion“ – der Unterricht soll handlungsorientiert durchgeführt werden.
2. „Kompensatorische Funktion“ – die Schule muss auf die veränderten Lebensbedingungen der Kinder reagieren und einen entwicklungsfördernden Lebens- und Bewegungsraum bieten.
3. „Ergonomische Funktion“ – die ergonomischen Bedürfnisse der Schüler müssen berücksichtigt werden.
4. „Bildungsspezifische Funktion“ – die Schule muss die Bewegung als kindliche Daseinsform anerkennen und vielfältig fördern (Illi/Pühse 1997, S. 51).

Ergänzt werden diese Postulate durch:

5. „Gesundheitsfunktion“ – die Schüler sollen zu einer gesunden Lebensführung auch außerhalb der Schule animieren werden (Illi 1998, S. 13).
6. „Eine gesunde Schule ist eine Wohlspannung“ – in der eine Balance zwischen Bewegung und Ruhe herrscht (Illi/Zahner 1999, S. 45).

Die Inhalte für eine Bewegte Schule werden in „Verhaltensaspekte“ gegliedert, über die sich Lehrer und Kinder zu einer solchen Bewegten Schule bekennen. Eine unabdingbare Voraussetzung, um diese „Verhaltensaspekte“ umzusetzen, sind die materiellen Bedingungen seitens der Schule und das Umfeld, in dem die Kinder leben. Diese Seite der Bewegten Schule bezeichnen Illi/Pühse als „Verhältnisaspekte“ (Illi/Pühse 1997, S. 46 f.). Die bestehenden Verhältnisse und das

Verhalten lassen dabei eine wichtige Beziehung entstehen. Diese Wechselbeziehung kann Anregungen für die Praxis geben und Weiterentwicklungen initiieren. Bei fehlender ideeller Einstellung und unzureichenden materiellen Grundlagen kann es jedoch vorkommen, dass sich die Ziele der Bewegten Schule nicht oder nur zum Teil umsetzen lassen. Die im Folgenden dargestellten Inhalte bestehen demnach immer aus zwei sich gegenseitig bedingenden Aspekten (vgl. Abb. 2).

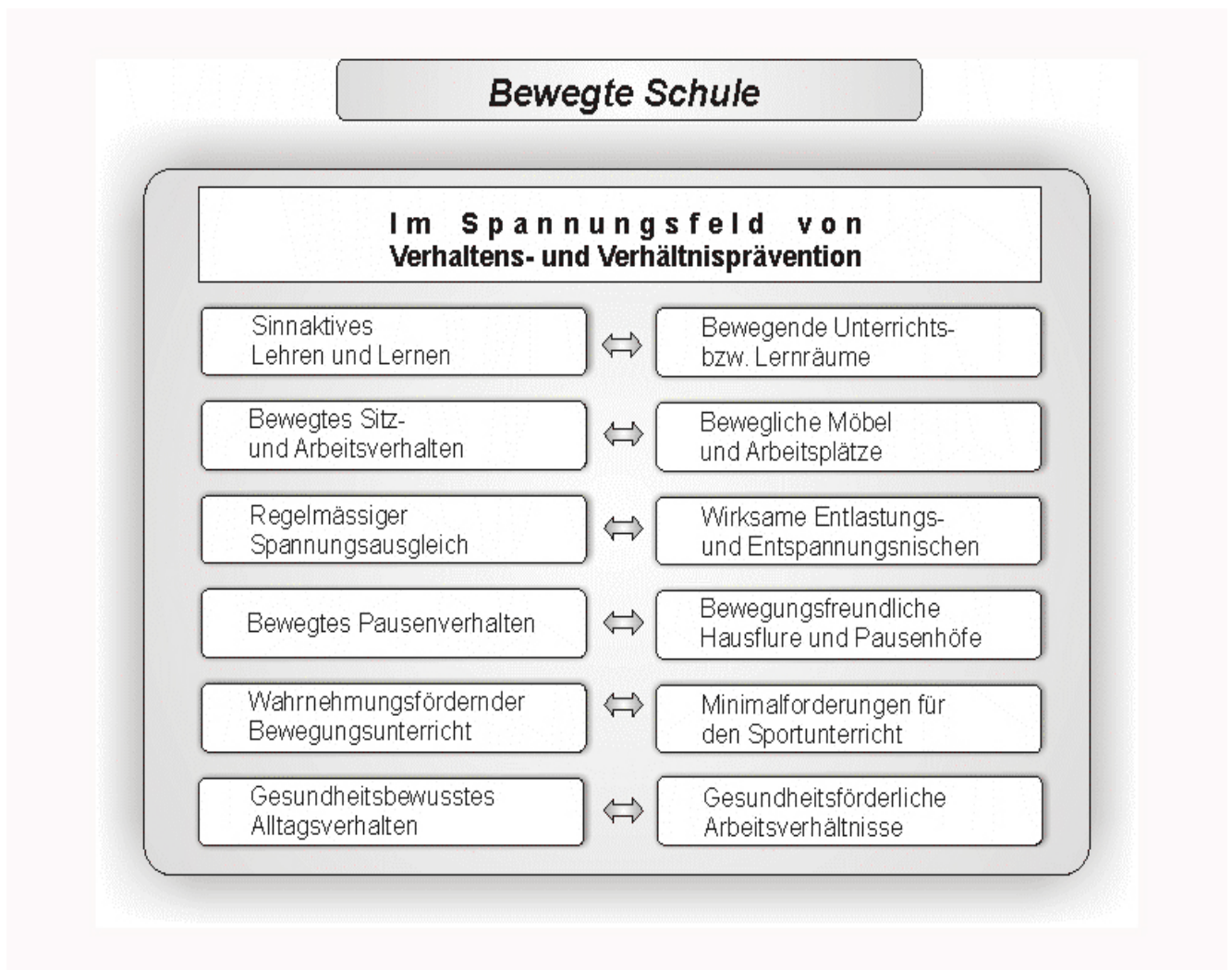


Abb. 2 Inhaltsbereiche des Konzepts „Bewegte Schule“ Quelle: Illi/Zahner 1999, S.25

„Sinnaktives Lehren und Lernen“ benötigen für eine erfolgreiche Umsetzung „Bewegende Unterrichts- bzw. Lernräume“, die dies auch ermöglichen (Illi/Pühse 1997, S. 47). Handlungsbezogene Unterrichtsformen, in denen Bewegung ein wesentliches Prinzip der Unterrichtsführung darstellt und dabei ganzheitlich vorgegangen wird, erfordern Schulräume, die bewegungsfreundlich konzipiert sind und das Unterrichtsprinzip von aktiver Wahrnehmung und Selbsterfahrung der

Schüler mittragen.

Der Inhalt „Bewegtes Sitz- und Arbeitsverhalten“ ist verbunden mit der materiellen Voraussetzung von „beweglichen Möbeln und Arbeitsplätzen“ (Illl/Pühse 1997, S. 47). Verstellbares und bewegliches Schulmobiliar als Voraussetzung zur Erfüllung des kindlichen Bewegungsbedürfnisses bietet den Schülern bessere Möglichkeiten, ihre Arbeitsplätze individuell zu gestalten und je nach Aufgabe einzurichten. So wird den Schülern mehr Eigenverantwortung übertragen und sie können mit Hilfe der beweglichen Möbel ihr Bewegungsbedürfnis in die Erledigung ihrer Aufgaben integrieren. Ihre Eigenwahrnehmung wird dabei gestärkt und das eigenverantwortliche, bewusste Gestalten des Arbeitsverhaltens gefördert.

„Regelmäßiger Spannungsausgleich“ wird durch „wirksame Entlastungs- und Entspannungsnischen“ (Illl/Pühse 1997, S. 48) ermöglicht. Zur Steigerung der Leistungsfähigkeit bedarf es eines Wechsels von Anspannung und Entspannung. Dies fördert das körperliche und geistige Wohlbefinden und schafft somit gute Voraussetzungen für eine kontinuierliche Leistungsbereitschaft der Schüler. In den Bereichen zur Entspannung und Erholung – in den Klassenräumen, im Schulhaus und im Schulgelände – finden die Schüler eigenverantwortlich die Möglichkeit zum Stressabbau und zur Erholung. So erfahren sie, dass Rhythmisierung von Lernen und Erholung ein wesentlicher Bestandteil für erfolgreiches Gestalten des Alltags ist. Günstig ist es, wenn die Schüler selbst Techniken der mentalen Entspannung beherrschen (Illl/Pühse 1997).

„Bewegungsfreundliche Hausflure und Pausenhöfe“ erzeugen ein „Bewegtes Pausenverhalten“ (Illl/Pühse 1997, S. 49). Eine sinnvolle Gestaltung von Schule und Schulhof muss Bewegung ermöglichen und eine aktive Regeneration nach dem Lernen fördern. Die Lehrer sollten dieser Art von Pausengestaltung gegenüber aufgeschlossen sein und die Aktivitäten der Schüler unterstützen. Bei einem breiten Konsens einer solchen Gestaltung von Schulanlagen bei Schülern, Lehrern, Eltern und Schulträgern können die veränderten „Bewegungsräume“ (Illl/Pühse 1997, S. 49) zur Entstehung von neuen Lebensräumen für das Schulumfeld werden.

Illl/Pühse fordern „wahrnehmungsfördernde Bewegungs- bzw. Sporterziehung“ als „Minimalforderungen für den Bewegungs- und Sportunterricht“ (Illl/Pühse 1997, S. 49) auf der Grundlage der Umsetzung des gesetzlichen Stundenvolumens für den Sportunterricht. Für sie ist Sportunterricht „im Rahmen eines ganzheitlichen,

selbstständigen und partnerschaftlichen Sportunterrichts der Haltungsprophylaxe und der Gesundheitsbildung“ (Illi/Pühse 1997, S. 49) von entscheidender Bedeutung. Die motopädagogische Förderung ist als Erweiterung und Ergänzung traditioneller Unterrichtsinhalte zu berücksichtigen. Ein wichtiger Grundsatz für das sportliche Handeln ist für Illi und Pühse „so funktionsvielfältig wie möglich und so gesundheitsförderlich wie nötig“ (Illi/Pühse 1997, S. 50).

„Gesundheitsförderliche Alltagsverhältnisse“ in Schule und bei Lehrern stellen ein Vorbild für „gesundheitsbewusstes Alltagsverhalten“ (Illi/Pühse 1997, S. 50) der Schüler über die Zeit der Schule hinaus dar. Die Gestalter der Schule müssen ihre Verantwortung für die aufwachsenden Generationen erkennen und wahrnehmen. Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder sind eine fundamentale Grundlage für ihre Entwicklung.

Analyse

Illi stellt mit seinem Konzept zur Bewegten Schule eine komplexe Schulkonzeption vor, die die Bewegte Schule auf eine „bewegungspädagogische“ (Illi 1999, S. 24) Grundlage stellt. Die Basis für diese Grundlage ist sehr begrenzt und beruht im Wesentlichen auf zwei Argumenten. Als erstes möchte sein Konzept den „Bedürfnissen in einer bewegungsarmen Zeit Rechnung tragen“ (Illi 1999, S. 24). Zum zweiten begründet er sein Konzept aus der gesundheitserzieherischen Notwendigkeit heraus und strebt auf diese Weise die Verbesserung des physischen und psychischen Wohlergehens der Schüler an (Illi/Pühse 1997).

Die Kategorie der **altersadäquaten bewegungspädagogischen Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten** erhält im Konzept keinen konkreten Geltungsanspruch. Der Unterricht wird handlungsorientiert und sinnaktiv gestaltet, damit der Lernprozess in seiner Ganzheitlichkeit erfahrbar wird. Die Freude am Lernen und die Lernwirksamkeit werden durch diese Schritte erhöht. Das Lernen soll mit „Kopf, Herz und Hand“ erfolgen und die Schule so ihrer „pädagogischen Funktion“ (Illi 1998, S. 12) gerecht werden. Ebenso schreibt Illi der Bewegten Schule eine „Bildungsfunktion“ (Illi/Zahner 1999, S. 39) zu. Diese leitet er aus dem „handlungsorientierten Sportunterricht“ (Illi/Zahner 1999, S. 39) ab. Illi lehnt eine einseitige Ausrichtung kopflastiger Schulkultur ab. Lerngegenstände sollen handelnd erarbeitet werden, um einen umfassenden sinnlichen Zugang zu ermöglichen. Ganzheitliches Erfassen von Lebenszusammenhängen wird durch

bewegtes bzw. handlungsorientiertes Lernen realisierbar. Bewegung gestattet dabei eine vielseitige Sinneswahrnehmung. Diese Zusammenhänge sind sehr offen formuliert, werden aber von Illi nicht theoretisch fundiert.

Eine weitere kritische Betrachtung soll unter der Kategorie der **Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen** vorgenommen werden. Die Bedeutung der Bewegung als wichtige „Kulturtechnik“ (Illi/Pühse 1997, S. 44) wird herausgearbeitet und muss im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung vermittelt werden sowie unmittelbarer Bestandteil des Lernprozesses sein. Aus dieser anthropologischen Vorstellung heraus wird der Begründungszusammenhang erweitert. Dies geschieht durch eine umfassende Beschreibung der Bedeutung und der Funktion der Bewegung für den Entwicklungsverlauf des Kindes (Illi 1998). Dabei wird die Bedeutung der Bewegung für die emotionale und soziale bzw. die psychomotorische Entwicklung hervorgehoben. Es wird jedoch auch auf die Bedeutung der Bewegung als Quelle vielfältiger sinnlicher Erfahrungen hingewiesen bzw. die Wichtigkeit der Bewegung bei ganzheitlicher Wahrnehmung betont.

Inhaltlich stellt das Konzept eine ausführliche Anzahl von praktischen Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen vor (Illi/Zahner 1999). Die theoretischen Bezugspunkte stützen sich beispielsweise für den bewegten Unterricht auf eine „verbesserte Sauerstoffversorgung und ein[en] vermehrte[n] Energiestoffwechsel im Gehirn“ (Illi/Zahner 1999, S. 29). Es muss deshalb kritisch hinterfragt werden, warum Illi in seinen theoretischen Begründungen der Bewegten Schule oft auf biologisch-medizinische Rechtfertigungen zurückgreift.

Zur **gemeinsamen Verständigung durch Bewegungsaktivität** äußert sich Illi nicht. Die Bedürfnisse der Kinder sollen in einer Bewegten Schule zwar berücksichtigt werden, wie dies erfolgen soll, wird in seinem Konzept jedoch nicht erörtert.

Die Argumentation für eine Bewegte Schule basiert immer wieder auf der gesundheitserzieherischen Grundlage. Aus ihr heraus entfaltet sich auch der Inhalt der Bewegten Schule. Das dabei entstehende Spannungsverhältnis zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention (vgl. Abb. 2) stammt aus der Gesundheitsforschung (vgl. Laging 2000a), begreift sich jedoch auch im Sinne der **Vielfältigkeit der Bewegungsräume und Vielfalt der Bewegungskultur**. Dieses Spannungsfeld zeigt zum einen, dass sich im Sinne der Identitätsförderung durch die Initiierung von bewegtem Verhalten bewegungsfreundliche Einstellungen und

Gewohnheiten erzeugen lassen. Zum anderen, dass sich durch bewegungsorientierte Verhältnisse ein bewegtes Lehren und Lernen gestalten lässt. Die Kombination beider Faktoren kann dem Bewegungsprinzip in der Schule am besten Rechnung tragen. Die Bewegte Schule muss ergonomische Arbeitsplätze vorhalten, damit die Schüler ihre Arbeitsbedingungen körperbewusst gestalten und an ihr Lernverhalten anpassen können. Dafür ist eine mobile Einrichtung erforderlich. Der Schulalltag bedarf einer Rhythmisierung, die einen Ausgleich zwischen Anspannung und Entspannung gestattet. Solche regelmäßigen Regenerationsphasen stärken das psycho-physische bzw. psycho-soziale Gleichgewicht der Lernenden und erhöhen ihre Leistungsfähigkeit. Auch hier wird der starke gesundheitserzieherische Bezug deutlich. Das über diese sozial-strukturellen Verhältnisse die Identität gefördert wird, beachtet Illi nur ansatzweise.

Kritische Würdigung

Im Konzept der Bewegten Schule von Urs Illi wird die Bedeutung der Bewegung als grundlegend für eine erfolgreiche Entwicklung für alle Altersstufen angesehen und als notwendig erachtet, um die Ganzheitlichkeit der Erziehung zu ermöglichen. Die Begründung konzentriert sich dabei vornehmlich auf die Bewegungsarmut und die gesundheitlichen Defizite der Kinder und Jugendlichen (Illi/Pühse 1997, Illi 1998, Illi/Zahner 1999). Dieses Konzept kann demnach nach als sinnvoll und förderlich im Sinne der Förderung der Identitätsentwicklung betrachtet werden. Es kann zwar in Anspruch nehmen, einen bedeutsamen Beitrag für die Entwicklung der Bewegten Schule zu leisten. Konzeptionell gelingt es Illi nur ansatzweise, sein Konzept identitätsrelevant zu begründen. Er greift zwar den Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung auf, begründet sein Konzept aber immer wieder mit der kompensatorischen Gesundheitserziehung. Für Illi ist eine „Bewegte Schule [eine] Gesunde Schule“ (Illi/Zahner 1999, S. 39). Im konzeptionellen Rahmen des Konzeptes werden die Bedeutung der Bewegung und ihre vielfältigen Funktionen für die Entwicklung des Kindes abgebildet und erläutert (Illi 1998). Illi nennt diese „Mehrdimensionale Funktionen der Bewegung“ (1998, S. 7). Er weist ebenfalls auf die Bedeutung der Bewegung als primäres Bedürfnis von Kindern hin und ihre Wichtigkeit bei der „Stärkung der Ich-Identität“ (Illi 1998, S. 7). Es lassen sich jedoch keine detaillierten Angaben finden, die die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Identität stützen. Bewegung entwickelt im Sinne seiner Argumentation vornehmlich biologische Ressourcen wie „die Entwicklung der

Hirnhälften, Ausformung der Knochenstruktur, koordinativer und konditioneller Fähigkeiten“ (Illl 1998, S. 7). Ressourcen die für die Förderung der Identitätsentwicklung von Bedeutung sind, wie altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten oder die Möglichkeit für eine gemeinsame Verständigung durch Bewegungsaktivität sind nur teilweise im Konzept verankert.

8.2 Konzept der Bewegten Schule von Christina Müller

Die Notwendigkeit der Bewegten Schule ergibt sich für Chrisitina Müller daraus, „dass Kinder zunehmend von einer sie in ihrem Bewegen einschränkenden Welt umgeben sind“ (Müller/Petzold 2002, S. 10). Ihre Konzeption beabsichtigt, „dass sich Grundschulkinder zunehmend Kompetenzen aneignen, um unter den jeweiligen Gegebenheiten Bewegungsaktivitäten selbstbestimmt gestalten zu können bzw. Einflussnahme auf die vorgefundenen Bedingungen [zu] nehmen“ (Müller/Petzold 2002, S. 10).

Der wesentlichste Begründungsaspekt für ihr Konzept der Bewegten Schule ergibt sich aus der „Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung von Kindern“ (Müller/Petzold 2002, S. 13). Mit Bezug auf Grupe (1982) beschreibt sie Bewegung als ein „anthropologisch begründbares Grundbedürfnis“ und „eine fundamentale Daseinsweise des Menschen“ (Müller/Petzold 2002, S. 13). Folgende Bedeutungsaspekte sind damit verbunden. Bewegung ermöglicht „differenzierte Wahrnehmung und vielfältige Erfahrungen“ (Müller/Petzold 2002, S. 13). Diese Erfahrungen betreffen den eigenen Körper und seine Bewegungen und verstehen die Bewegung als ein Mittel, um Erfahrungen über die Umwelt zu gewinnen (Müller/Petzold 2002). Die Bedeutung der Bewegung für das kognitive Lernen ergibt sich für Müller/Petzold 2002 aus der Verbindung zwischen Bewegung und Wahrnehmen, aus der Beeinflussung von physiologischen Aspekten durch die Bewegung, der Anregung des Gehirns durch Bewegung und der allgemeinen Bedeutung der Bewegung für das Lernen (Rechnen und Rückwärtslaufen). „Bewegung fördert das soziale Lernen“ (Müller/Petzold 2002, S. 16). Sie ermöglicht die Auseinandersetzung und Klärung sozialer Erlebnisse, gibt die Chance der Selbstentfaltung und erfordert die Anerkennung der Ansprüche von anderen in diesem Prozess. Weiterhin regt Bewegung das „emotionale Erleben an“

(Müller/Petzold 2002, S. 17), indem sie durch ihre Unmittelbarkeit einen direkten Bezug zur Bewegungshandlung gestattet. Erfolg und Misserfolg sind über Bewegungshandlungen intensiv zu erleben. „Bewegung ist die Voraussetzung für die motorische und gesunde körperliche Entwicklung“ (Müller/Petzold 2002, S. 17). Dabei werden neben der Entwicklung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch körperliche Anpassungserscheinungen (Herz-Kreislauf, Atmung) bewirkt und physiologische Prozesse optimiert (Stressregulation u.a.). „Bewegung unterstützt den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes“ (Müller/Petzold 2002, S. 20). Über Bewegungshandlungen erhält das Kind Gelegenheit, sich selbst und andere wahrzunehmen. Aus dieser Reflexion entwickelt sich beim Kind „eine positive Einstellung zur eigenen Körperlichkeit“ und „von seinem eigenen Körper“ (Müller/Petzold 2002, S. 20). Aus diesen Bedeutungsaspekten der Bewegung für die Entwicklung der Kinder entwickelt Müller den Hauptanspruch an ihr Konzept der Bewegten Schule: „Bewegung ist für eine umfassende Entwicklung der Kinder unerlässlich“ (Müller/Petzold 2002, S. 21). Daraus leitet sie den Anspruch der „Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule“ (Müller/Petzold 2002, S. 22) ab, die die folgenden Teilziele enthält:

- „Förderung der sinnlichen Wahrnehmung,
- Zielgerichtete Einbeziehung des kinästhetischen Analysators („Bewegungssinne“) beim kognitiven Lernen,
- Herausbildung von Sozial- und Selbstkompetenz,
- Erhöhung der Sensibilität für den eigenen Körper und Verstärkung emotionalen Erlebens,
- Verbesserung der Körperhaltung,
- Förderung der Bewegungssicherheit,
- Schulung der Koordination und
- Sensibilisierung für kulturelle Werte“ (Müller/Petzold 2002, S. 21ff.).

Der Schulsport bildet das Fundament der Bewegungserziehung im Konzept von Müller. Aus dem Sportunterricht ergeben sich Anregungen für die unterschiedlichen Bereiche der Bewegten Schule. Im Sportunterricht sammeln die Kinder vielfältige Erfahrungen über sich und ihre Umwelt. Gleichzeitig regt sie an, ein bewegtes

Schulleben mit Arbeitsgemeinschaften, Vergleichswettkämpfen, Sportprojekten, fächerübergreifendem Lernen, Kooperation mit Sportvereinen und anderen Aktivitäten zu entwickeln (Müller 2003). Das Bewegte Lernen im Unterricht ermöglicht „zusätzliche Informationszugänge durch Bewegung“ (Müller 2003, S. 52). Ein Teil des bewegten Lernens ist das dynamische Sitzen (Müller 2003). Ein häufiger Wechsel der Sitzpositionen ermöglicht einen „ausgeglichene[n] Spannungs- und Entspannungszustand der Muskulatur“ (Müller 2003, S. 71). Zusätzliche „Auflockerungsminuten“ bzw. „Entspannungsphasen“ (Müller 2003, S. 85) verschaffen den Kindern weitere Bewegungsmöglichkeiten. Diese werden unterstützt durch Fingerspiele, spielerische Gymnastik, Bewegungsgeschichten, Bewegungsspiele, Entspannungsphasen oder Rhythmusübungen. Fächerübergreifendes Unterrichten überträgt das Bewegte Lernen auf andere Fächer. Die Erschließung der Lerninhalte erfolgt in einem ganzheitlichen Kontext. „Bewegungsorientierte Projekte“ (Müller 2003, S. 172) bieten die Möglichkeit, den Unterricht lebensnah und alltagsbezogen zu gestalten. In der Bewegten Pause sollen die Kinder „Handlungsfähigkeit erwerben, um spiel- und bewegungsaktive Pausen gemeinsam selbstbestimmt gestalten zu können“ (Müller 2003, S. 191). Dazu sind Pausenhöfe und Schulgebäude als Bewegungsräume umzugestalten.

Durch ein Bewegtes Schulleben werden die Aspekte der Schulgestaltung auf den außerunterrichtlichen Bereich übertragen. Das Elternhaus wird so in das Schulleben mit einbezogen, schulische Traditionen werden entwickelt, die Zusammenarbeit wird verbessert und der Kontakt zu anderen Institutionen hergestellt. Spiel- und Sportfeste bilden dabei einen wichtigen Höhepunkt und eine willkommene Ablenkung im Schulalltag. Wandertage bzw. Klassenfahrten werden unter dem Aspekt der Bewegungserziehung organisiert. Diese Naturerlebnisse werden gemeinsam mit den Kindern vorbereitet und organisiert. So erlangen die Kinder „Handlungskompetenz im Zusammenhang mit Bewegungsaktivitäten“ (Müller 2003, S. 212), und es ist eine Verknüpfung mit den kindlichen Freizeitaktivitäten möglich.

Analyse

In der Legitimation für das Konzept der Bewegten Schule von Müller (Müller/Petzold 2002, Müller 2003) ist zunächst festzustellen, dass „Bewegung als [ein] anthropologisch begründbares Grundbedürfnis“ (Müller 2003, S. 16) von Kindern verstanden wird. Dies wird begründet mit Bezug auf Rousseau (1987), Kretschmer

(1981), Scherler (1975), Größing (1993) u.a.. Die Kategorie der **altersadäquaten bewegungspädagogischen Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten** wird nur in Ansätzen erörtert. Durch Bewegung wird das kognitive Lernen unterstützt. Die Wahrnehmung wird durch Bewegung gefördert und unterstützt so den Lernprozess. Bewegung wirkt sich positiv auf physiologische Faktoren aus, indem durch Bewegung Ermüdung, Konzentrationsschwächen und Störungen der Steuerungsfunktion vermindert werden. Zusätzlich wird das Gehirn durch körperliche Aktivitäten aktiviert und die Arbeit beider Gehirnhälften gefördert. Aus praktischer Sicht fördern Bewegungsaktivitäten z. B. die Sprachentwicklung und das logische Denken. Bewegung ist eine notwendige Voraussetzung für die „motorische und gesunde körperliche Entwicklung“ (Müller/Petzold 2002, S. 17). Von Bedeutung sind dabei die motorischen Fähigkeiten und die motorischen Fertigkeiten, wobei im vorliegenden Konzept besondere Beachtung den koordinativen Fähigkeiten geschenkt wird. Diese können im Grundschulalter gut entwickelt werden und sind wichtig für die weitere Entwicklung von Bewegungshandlungen. Für die gesunde Entwicklung werden durch Bewegung das Herz-Kreislaufsystem, das Atmungssystem und andere physiologische Bereiche gefördert. Inhaltlich konnten für die Identitätsentwicklung keine nachhaltigen Argumente etabliert werden. Im Sinne der erörterten Kategorie sind die vorhandenen Argumente nicht bedeutsam. Sie orientieren sich stark an der motorischen Entwicklung. Das Verständnis von der Entwicklung der Identität über die Förderung der individuellen Kompetenz ist nicht erkennbar.

In Bezug auf die **Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen** werden allgemein die Bedeutungen der Bewegung (instrumentale, explorierend-erkundende, soziale und personale) dargestellt und in ihren Funktionen (erkunden, gestalten, verständigen, vergleichen, ausdrücken, sich anstrengen) beschrieben. Die Möglichkeit einer differenzierten Wahrnehmung und vielfältige Erfahrungen sind von besonderer Bedeutung. Sie ermöglichen dem Kind unmittelbare Einsichten. Müller (2003) unterscheidet dabei unterschiedliche Zielstellungen: Neben den Erfahrungen über und mit dem Körper wird die Bewegung als Mittel zum Erfahrungserwerb hervorgehoben. Eine Orientierung erfolgt hier im Wesentlichen an Grupe (1982). Über die „Bedeutung der Bewegung als Ausgangspunkt und Grundlage für sämtliche Leistungen und Werte des Menschen“ und die Geltung der Bewegung als ein „begründbares Grundbedürfnis“ bzw. „eine

fundamentale Daseinsweise des Menschen“ fundiert sie ihre anthropologische Ausgangsbasis (Müller 2003, S. 17). Sie betont jedoch, dass in ihrem Verständnis diese Bedeutungsaspekte „auch mit normativen Akzentsetzungen verbunden sein können“ (Müller/Petzold 2002, S. 13). Soziales Lernen wird durch Bewegung unterstützt. Aus dieser Interaktion können gemeinsame Handlungen oder eine individuelle Selbstdarstellung realisiert werden. Dabei helfen sich die Kinder gegenseitig, bauen wechselseitig Vertrauen auf und erkennen einander an. Bewegung ist wichtig „für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes“ (Müller, 2003, S. 20). Die körperlichen Fähigkeiten sind dafür eine grundlegende Voraussetzung. Über sie können Kinder ihren Körper, sich selbst und andere erleben und wahrnehmen. Positive körperliche Erlebnisse beeinflussen auch die schulische Leistungsfähigkeit. Bezüglich der erörterten Kategorie ergeben sich nur geringe Anknüpfungspunkte. Eine Interaktion mit einer normativen Akzentuierung ist der Identitätsförderung nicht dienlich.

Die Kategorie der **gemeinsamen Verständigung durch Bewegungsaktivität** ist inhaltlich nicht zu belegen. Im Konzept von Müller wird diese Kategorie nicht berücksichtigt.

Die **Vielfältigkeit der Bewegungsräume und die Vielfalt der Bewegungskultur** zeigt sich in der inhaltlich-organisatorischen Aufteilung innerhalb der Schule. Sie gliedert sich in drei große Bereiche: Bewegter Unterricht, Bewegtes Schulleben, Bewegte Pause. Die Basis für diese drei Teilbereiche bildet der Schulsport. Ergänzt wird dieser schulische Bereich durch den außerschulischen Bereich, die Bewegte Freizeit (Müller/Petzold 2002). Diese Bereiche werden durch ein breites inhaltliches Angebot umgesetzt. Dabei wird der Überbegriff „Bewegungserziehung“ (Müller, 2003, S. 34) verwendet und fasst alle Aktivitäten innerhalb einer Bewegten Schule zusammen. Eine „terminologische Trennung“ erfolgt vom „Fach Sport“ (Müller, 2003, S. 34). Der Sportunterricht wird teilweise von der Bewegten Schule getrennt und unterscheidet sich durch seine Ziele, Inhalte und Methoden (Müller 2003).

Die angeführten Aspekte für Bewegungserziehung werden durch vielfältige Quellen belegt und verdeutlicht, um im Abschluss den Anspruch der Bewegungserziehung zu formulieren: „Bewegungserziehung ist in allen Fächern zu konkretisieren, die Lernbereiche übergreifende und auch den außerschulischen Bereich implizierende umfassende Aufgabe der Grundschule“ (Müller /Petzold 2002, S. 22). Bewegung wird

im Sinne der Kategorie nicht in seiner Gesamtheit betrachtet. Dies zeigt sich in der vorgenommenen Unterteilung. Im sozial-strukturellen Verständnis darf Bewegung nicht nur als Ergänzung zum Unterricht oder für die Pause begriffen werden. Bewegung muss aus der Schulgestaltung heraus erwachsen. Im Konzept von Müller wird Bewegung nicht aus einem Bewegungskulturverständnis heraus betrachtet, sondern als Hinzufügung zum Schulalltag verstanden. Diese Leitidee entspricht nicht dem Verständnis dieser identitätsfördernden Kategorie.

Kritische Würdigung

Mit dem Konzept zur Bewegten Schule von Christina Müller wird eine Konzeption vorgestellt, die die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung des Kindes umfassend thematisiert (Müller/Petzold 2002, Müller 2003).

Folgende grundsätzliche Überlegungen wären zu diskutieren: Müller (Müller/ Petzold 2002) legitimiert ihr Konzept für die Bewegte Schule anthropologisch. „Bewegung ist ein anthropologisch begründbares Grundbedürfnis“ (Müller/Petzold 2002, S. 13). Weiter argumentiert sie, „wir verfolgen mit unserem Konzept das Ziel, eine auf Ganzheitlichkeit des Kindes gerichtete Bewegungserziehung in einem interdisziplinär-integrativen Ansatz zu realisieren“ (Müller/Petzold 2002, S. 23). Die im Konzept von Müller erklärte Ganzheitlichkeit ist nicht auf die erörterten identitätsfördernden Kategorien übertragbar. Die Trennung des Faches Sport von der Bewegungserziehung im Konzepte der Bewegten Schule von Müller (2003) macht dies deutlich. Bewegungserziehung und Sportunterricht werden unterschiedlich beschrieben. Der Schulsport im Sinne von Müller stellt das „Fundament der Bewegten Schule dar“ (Müller/Petzold 2002, S. 29). „Der Begriff der Bewegungserziehung wird [jedoch] ausschließlich für diese umfassende Aufgabe der Grundschule verwendet“ (Müller 2003, S. 48). Im Sinne einer identitätsfördernden Bewegungskultur muss der Sportunterricht ein Teil der Bewegungserziehung sein. Eine Übertragung auf die Kategorie der Vielfältigkeit der Bewegungsräume und die Vielfalt der Bewegungskultur ist nicht möglich. „Beim Bewegten Lernen wird das kognitive Lernen simultan mit Bewegungshandlungen verbunden“ (Müller/Petzold 2002, S. 28). Im Sinne von Identitätsförderung sollte der Lernprozess nicht nur parallel mit Bewegung verbunden sein, sondern Bewegung muss Teil des Lernprozesses sein. Für die Identitätsentwicklung notwendige Kriterien wie Interaktion und Kommunikation werden dabei nicht angestrebt.

Für Müller ergibt sich die Notwendigkeit der „Erziehung zur Bewegung“ (Müller/Petzold 2002, S. 13). Im Sinne eines dialogischen Bewegungsverständnisses sollte auch eine „Erziehung durch Bewegung“ gestaltet werden, denn ansonsten werden gerade die anthropologischen Forderungen ad absurdum geführt. Die inhaltlichen Angebote haben dann nur eine kompensatorische und den Sportunterricht ergänzende Funktion¹⁹. Dieses Verständnis bietet zu wenig Anknüpfungspunkte an eine bewegungspädagogische Gestaltung mit dem Ziel der Identitätsförderung.

Kritik an Müllers Konzept ist auch dann zu üben, wenn die Bedeutung der Bewegung „auch mit normativen Akzentsetzungen verbunden“ (Müller/Petzold 2002, S.13) ist. Wie können die vielfältigen Erfahrungen erworben werden, wenn Bewegung als etwas Normiertes verstanden wird. Die identitätsrelevanten Momente der individuellen Auswahl und Entscheidung, die Gelegenheit zur gemeinsamen Verständigung sind dann nur zum Teil oder gar nicht möglich. Die Kategorie der gemeinsamen Verständigung durch Bewegungsaktivität kann bei einem normativen Konzept nicht zum Tragen kommen.

Müller stellt in ihrem Konzept zur Bewegten Schule die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt ihrer theoretischen Legitimation. Es gelingt ihr dabei nicht, ihre anthropologische Begründung folgerichtig zu führen und in der Praxis inhaltlich zu verwirklichen. Im Konzept werden vornehmlich der physiologischen und motorischen Bedeutung der Bewegung Aufmerksamkeit geschenkt. Es fehlt eine einheitliche theoretische Fundierung für die Bewegungserziehung und den Sportunterricht. Altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten und die Möglichkeiten für aktive personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen werden nicht in den Lernprozess integriert, sondern parallel angeboten. Bewegung und Lernen findet so nebeneinander statt. Die Vielfältigkeit der Bewegungsräume und Vielfalt der Bewegungskultur werden inhaltlich erarbeitet. Es bleibt aber offen, wie diese für Schüler erlebbar werden, wenn sie mit „normativen Akzentsetzungen“ (Müller/Petzold 2002, S. 13) verbunden sind. Die Kategorien der bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule werden somit nicht hinreichend deutlich.

¹⁹ In ähnlicher Weise argumentiert auch Laging (2000a).

8.3 Konzept der Bewegten Schule von Rüdiger Klupsch-Sahlmann

„Bewegung ist grundlegend für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern“ (Klupsch-Sahlmann 1999, S. 7). Sie ermöglicht den Kindern selbstständig ihre Lebensräume zu erschließen und sich ganzheitlich zu entwickeln. Dieser „Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung“ (1999, S. 12) ist ein Ausgangspunkt für das Konzept der Bewegten Schule von Rüdiger Klupsch-Sahlmann. Eine weite Begründung für die Notwendigkeit einer Bewegten Schule ist die „Bedeutung von Bewegung für das Lernen“ (Klupsch-Sahlmann 1999, S. 13). Das handelnde Lernen hat gerade in der Grundschule eine besondere Bedeutung. Es ermöglicht die aktive Auseinandersetzung mit der Welt und grundlegende Einsichten in die Wissenswelt.

Das Profil einer Bewegten Schule ergibt sich aus dem von der Schule erstellten Schulprogramm und dem daraus resultierenden Schulleben. Die Bausteine, die dazu zur Verfügung stehen, sind sehr vielfältig. Sie vereinigen sich im „Haus“ der Bewegten Schule, das aus folgenden unterschiedlichen Bausteinen errichtet werden kann.

„Klassenräume“ als „Bewegungsräume“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 17) zu erschließen, ist ein wichtiger Bestandteil für Bewegtes Lernen, besteht hier doch die Möglichkeit, die kindlichen Bedürfnisse nach Wissen und Bewegung miteinander zu verbinden. Rüdiger Klupsch-Sahlmann übernimmt hier Dietrichs Forderung, wonach Lehrer und Schüler sich gemeinsam „um übereinstimmende Deutungen des Raumes bemühen, Räume in ihren Funktionen festzulegen und ihre Nutzung zu kontrollieren“ (Dietrich zitiert in Klupsch-Sahlmann 2000, S. 18) haben. Somit ist der Klassenraum nicht nur als Ort des Lernens, sondern auch als Lebensort zu begreifen und zu nutzen. Der Lehrer übernimmt hier eine wichtige Funktion. Er muss das Bewegungsbedürfnis der Kinder in seinem Unterricht akzeptieren bzw. sollte den Unterricht so organisieren, dass dieser Bewegung für die Kinder enthält.

„Bewegungspausen im Unterricht“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 18) orientieren sich an der Individualität der Schüler unter Berücksichtigung ihres Schulvormittages. Der Lehrer sollte einen Rückgang der Konzentration, motorische Unruhe bei den Schülern als Indikatoren verstehen, die die Notwendigkeit einer Bewegungspause verdeutlichen. Diese kann an den verschiedensten Orten durchgeführt werden (Klassenraum, Aula, Pausenhof, Flur etc.). Der Unterricht wird dadurch aufgelockert und die Schüler können im Anschluss wieder konzentriert weiterarbeiten.

Wird bereits in der Unterrichtsvorbereitung anhand der Unterrichtsinhalte handelndes Lernen initiiert, wird ein weiterer Baustein von Klupsch-Sahlmanns Konzept zur Bewegten Schule umgesetzt: „Themenbezogenes Bewegen im Unterricht“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 19). Dabei werden „Bewegungsaktivitäten zu adäquaten Lernweisen“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 19).

„Zur Ruhe kommen – Stille und Entspannung“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 19) zu spüren und zu erleben ist eine andere Form von Bewegung. Nach Montessori wird Stille nur über die Lautstärke charakterisiert. Der Begriff der Stille erstreckt sich jedoch viel weiter und umfasst die Bewegung, die bei Stille ebenfalls zum Stillstand kommt. Kinder können so zur Ruhe kommen und haben die Möglichkeit, sich in ihren Körper zurückzuziehen, um ihn in Ruhe zu erleben (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 20).

Schulhöfe, die den Bedürfnissen der Kinder nach Spiel und Bewegung gerecht werden, verstehen sich als wirkliche „Bewegungschancen in den Pausen“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 20) der Schulen. Neben ausreichend zur Verfügung stehenden Flächen sind vielfältige Sport- und Spielgeräte nötig, unterschiedlichste Kleinmaterialien zur Umsetzung von Bewegungsideen und Räume für Bewegung, aber auch Ruhe. Dafür müssen die Lehrkräfte ein neues Verständnis für Pausen entwickeln. Pause ist nicht nur die Erholung vom Lernen, sondern Bewegung in den Pausen ist auch Teil des Lebens und der Entwicklung der Schüler. Lehrer können Pauseninhalte im Unterricht aufgreifen, problematisieren und weiterentwickeln, denn die vielfältigen Bewegungsformen in den Pausen bergen unzählige Formen des sozialen Lernens in sich (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 21).

Schule sollte auch über ihre Unterrichtszeit hinausdenken und Bewegung zum Thema für Kinder machen. Hier spielen „außerunterrichtliche Bewegungsangebote“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 21) eine wichtige Rolle, können sich doch so die Kinder und Jugendlichen in speziellen Bewegungsangeboten ausprobieren und Erfahrungen sammeln. Arbeitsgemeinschaften, Wandertage, Exkursionen und Aufenthalte in Schullandheimen sollten zum Anlass genommen werden, bewegtes Lernen umzusetzen.

Für Klupsch-Sahlmann bleibt der Sportunterricht „unverzichtbarer Bestandteil einer ‚Bewegten Schule‘“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 21). Die didaktische Orientierung des Sportunterrichts erhält jedoch einen neuen Schwerpunkt. Dabei wird im Sportunterricht den Kindern die Möglichkeit gegeben, die Vielfalt der

Bewegungskultur kennenzulernen und eine individuelle Zugangsweise für sich zu entdecken. Auf diese Weise können Einstellungen und Gewohnheiten zu einem langfristigen Interesse am Sporttreiben entwickelt werden. Kindliche Erfahrungen aus dem außerunterrichtlichen Bereich können in den Sportunterricht eingebracht werden und ihn bereichern. Kinder gestalten so die Bewegte Schule mit bzw. lernen von ihren Mitschülern (Klupsch-Sahlmann 2000).

Analyse

Für Klupsch-Sahlmann ist der Grundgedanke für eine Bewegte Schule nicht neu. Den Ausgangspunkt seines Konzeptes bilden folgende Thesen, die er aus persönlichen Beobachtungen ableitet. „Schüler erleben täglich einen Schulalltag, der ihren Lebens- und Bewegungsbedürfnissen nicht immer entspricht. Kinder und Jugendliche können sich nicht mehr im erforderlichen Maße mit und durch Bewegung entwickeln. Der Unterricht in unseren Schulen muß von der „Hand“ geprägt sein, denn „Sich-Bewegen ist Welt verstehen in Aktion““ (hervorh. im Original, Klupsch-Sahlmann 1997, S. 33ff.). Das Fundament für das Haus der Bewegten Schule bilden zwei Gesichtspunkte: „Bewegung und Entwicklung“ und „Bewegung und Lernen“. Von Bedeutung sind diese Aspekte aus pädagogischer Sicht, denn „eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern“ (Klupsch-Sahlmann 1999, S. 10) ohne Bewegung ist nicht möglich und aus lerntheoretischer Sicht, „weil sich die Erschließung des Wissens von dieser Welt auch im Wesentlichen durch Bewegung vollzieht (Klupsch-Sahlmann 1999, S. 10).

Die Kategorie der **altersadäquaten bewegungspädagogischen Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten** wird lerntheoretisch mit Brunner (1974) begründet und mit den Grundsätzen der Bedeutung von Bewegung und Entwicklung bzw. Bewegung und Lernen im Konzept manifestiert. „Da Kinder in aller Regel zuerst über die handelnde, dann die bildende und schließlich die symbolische Ebene lernen, ergibt sich daraus für die Lernprozesse in der Grundschule, diese Reihenfolge möglichst einzuhalten“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 16). Diese Bedeutung der Bewegung für das Lernen verortet er im dialogischen Bewegungskonzept nach Gordijn (Trebel 1992). Ein Verstehen der Welt ist ohne Bewegung nicht möglich (Klupsch-Sahlmann 2000). „Die unverzichtbare Abfolge des Lernens in der Grundschule von der handelnden über die bildhafte zur symbolischen Ebene“ (Klupsch-Sahlmann 1997, S. 34) hat für den

Lernprozess in der Grundschule eine wesentliche Bedeutung. Folglich steht für ihn das handelnde Lernen in der Grundschule an vorderster Stelle und bildet für die bildende und symbolische Ebene die notwendige Grundlage. Dieser Vermittlungsansatz ist für die Förderung der Identitätsentwicklung in einer Bewegten Schule von Bedeutung. Er ermöglicht den Kindern Selbstverwirklichung und Autonomie und das Erleben ihrer individuellen Kompetenz. Die einzelnen vorgestellten Bausteine bieten dafür eine Vielzahl von praktischen Realisationsmöglichkeiten.

Gleichzeitig wird die Kategorie **Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen** im handlungsorientierten Lern- und Erfahrungskonzept berücksichtigt. Bewegung wird für die ganzheitliche Entwicklung der Kinder wirksam, wenn Kinder die Gelegenheit erhalten „im Bewegen ihre Umwelt zu erkunden und zu gestalten, sich durch Bewegung zu verständigen, sich im Bewegen mit anderen zu vergleichen und zu messen, sich durch Bewegung ausdrücken zu können und Empfindungen zu zeigen und sich beim Bewegen anzustrengen“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 15f.). Er versteht die Funktionen der Bewegung im Sinne von Kretschmer (1981) und Zimmer (1993) und betont, dass die Funktionen eben nicht ausdrücklich im Sportunterricht angesprochen werden und gerade deshalb die Schule diese Aufgabe übernehmen muss (Klupsch-Sahlmann 1999, 2000). Diese Thesen legitimieren sein Konzept. Er entwickelt aus ihnen die Begründung für seinen ganzheitlichen Ansatz. In ihm wird die Bedeutung der Bewegung für die Entwicklung der Kinder fundiert und untermauert. In Bezug auf die Kategorie wird deutlich, dass Bewegung in diesem Konzept die Selbstständigkeit der Kinder entwickelt und sie ihr autonomes Handlungsgeschick entfalten können. Die Kinder bekommen über die Bewegung die Gelegenheit, sich aus ihren Erlebnissen heraus selbst zu erkennen.

Eine **gemeinsame Verständigung durch Bewegungsaktivität** erfolgt über das Schulprogramm. Die inhaltlichen Bausteine kommen in ihm zum Tragen. An ihm arbeiten alle Beteiligten - Lehrer, Schüler, Eltern, Schulaufsicht und Schulverwaltung mit und haben so die Möglichkeit, ihre Wünsche und Vorstellungen einer Bewegten Schule einzubringen. Diese Leitidee entspricht dem Verständnis, das Identitätsentwicklung an die gemeinsame kommunikative Auseinandersetzung gebunden ist und Kommunikation für die Entwicklung von Identität grundlegend ist.

Die **Vielfältigkeit der Bewegungsräume und die Vielfalt der Bewegungskultur** wird zum einen im Grundsatz der Bedeutung von Bewegung und Entwicklung deutlich. Die Schule muss zu einem Lebensraum werden mit vielfältigen „Bewegungschancen“ (Klupsch-Sahlmann 1997, S. 33). Dies wird erreicht, wenn „Klassenräume zu Bewegungsräumen werden, schulische Bewegungsräume so gestaltet werden, daß sie Bewegungschancen in vielfältiger Form eröffnen, den Bewegungsinteressen und -neigungen der Kinder und Jugendlichen durch außerunterrichtliche Bewegungsangebote entsprochen wird“ (Klupsch-Sahlmann 1997, S. 38). Die Verbindung dieser Bewegungsräume und der daraus entstehenden unterschiedlichen Bewegungskulturen erfolgt unter dem Dach des gemeinsamen Schullebens. Dieses gemeinsame Schulleben belegt im Sinne der Kategorie deutlich, dass die Kinder in diesem Konzept die Schule als identitätsfördernden Lebens- und Erfahrungsraum erleben können.

Kritische Würdigung

Klupsch-Sahlmann (1999) geht es nicht um die Neukonzeption von Bewegung in der Schule. Seine Absicht ist es, mit diesem Konzept einer Bewegten Schule „an Altes und Bewährtes, teilweise aber Vergessenes zu erinnern, es neu zu strukturieren und zusammenzufassen“ (Klupsch-Sahlmann 1999, S. 9). So soll erreicht werden, dass „wieder vermehrt ein Leben und Lernen mit und durch Bewegung“ (Klupsch-Sahlmann 1999, S. 9) möglich wird. Welche Bedeutung dies für die Entwicklung der Identität hat, wurde in der Analyse deutlich.

Er entwickelt sein Konzept weiter und ergänzt es aus „gesundheitserzieherischer Sicht“ (Klupsch-Sahlmann 2000, S. 16). Dabei geht es ihm nicht um die rein physiologischen Gesichtspunkte der Gesundheitserziehung. Gesundheitserziehung und Bewegung werden von Klupsch-Sahlmann (2000) zusammenhängend betrachtet. Nicht in dem Sinne, dass sich durch Bewegung das Herz-Kreislaufsystem stärken oder das Atmungssystem trainieren lässt. In seinem Konzept einer Bewegten Schule kommt der Gesundheit und der Bewegung eine ganzheitliche Bedeutung zu. Mehr Bewegung in der Schule schafft Voraussetzungen dafür, dass Kinder und Jugendliche sich in der Schule wohlfühlen und durch eigene Bewegungsaktivitäten das psycho-physische Wohlbefinden fördern. „Dies führt letztlich dazu, daß eine <Bewegte Schule> <gesunde> Lebensgewohnheiten auszubilden hilft“ (hervorgeh. im Original, Klupsch-Sahlmann 2000, S. 16). Es gelingt ihm, das Pädagogische nicht

aus den Augen zu verlieren und die Bewegte Schule nicht als Ort zu verstehen, an dem gesundheitliche Folgeerscheinungen therapiert werden sollen. Er erarbeitet ein Konzept, das Bewegung als ein pädagogisches Prinzip formuliert und in ein Schulprogramm integriert. Diese pädagogische Auffassung entspricht den bewegungspädagogischen Grundsätzen zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule.

Das Konzept der Bewegten Schule von Klupsch-Sahlmann verfolgt eine schulprogrammatische Entwicklungs- und Lernförderung, d.h., mittel bewegungspädagogischer Konzeption das Schulprofil zu schärfen. Die Identitätsrelevanz ergibt sich aus der schulpädagogischen Legitimation und seiner theoretischen Fundierung. Eine schulprogrammatische Neugestaltung der Schule wird durch das Bewegungsprinzip ermöglicht. Die Bedeutung der Bewegung für die erfolgreiche Identitätsentwicklung der Kinder und für eine identitätsfördernde Gestaltung des Lernens ist grundlegend für sein Konzept. Insofern bietet das Konzept einen Rahmen, der als identitätsfördernd beschrieben werden kann.

8.4 Konzept der Bewegten Schule von Reiner Hildebrandt-Stramann

Während die bisherigen Konzepte den Begriff der Bewegten Schule für ihre Konzeptionen verwendeten, heißt das Konzept von Reiner Hildebrandt-Stramann „Bewegte Schulkultur“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 5). Es geht ihm dabei nicht nur um eine namentliche Abgrenzung, sondern um ein grundlegendes Verständnis für eine Bewegte Schule. Grundlagen für das Konzept der Bewegten Schulkultur bilden Überlegungen, die „Schule als einen Lebens-, Lern- und Erfahrungsort von Kindern“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 7) zu verstehen. Diese Zielstellung für eine Bewegte Schulkultur wird zunächst in vier Richtungen ausdifferenziert:

1. „Körper und Bewegung sollen mehr zum Thema im Klassenraum werden“.
2. Die Schule soll „bewegungsfreundlicher“ und „schülerorientierter“ werden.
3. Der Aspekt der Gesundheitserziehung muss in einer Bewegten Schulkultur stärker berücksichtigt werden.
4. Die Schulgestaltung und -organisation muss aus „der Perspektive sich bewegender Kinder“ in den Blick genommen werden (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 5f.).

Begründungsaspekte für eine Bewegte Schulkultur ergeben sich für Hildebrandt-Stramann (2000) aus schulpädagogischer, anthropologischer, sozialökologischer und gesundheitserzieherischer Perspektive. Die schulpädagogische Legitimation beschreibt eine sowohl „innere“ als auch eine „äußere“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 7) Reform der Schule. Die innere Neugestaltung bezieht sich auf die „Unterrichtsgestaltung, wie z. B. das Schaffen von Lernbereichen, phänomenorientierte Vermittlungsformen und solche des genetischen Lernens“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 7f.). Die äußere Veränderung beschreibt „die Einrichtung von vollen Halbtagschulen mit neuen Zeitordnungen [sowie] die Einrichtung jahrgangsübergreifender Lerngruppen (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 8). Diese Maßnahmen sollen dazu dienen, dass „Schule als Bewegungsraum gesehen [wird]. Sport, Spiel und Bewegung sollen somit zu einem zentralen Thema des gesamten Schullebens und der Schulentwicklung werden“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 8). Praktische Anwendung finden diese Zielsetzungen durch „Psychomotorik im Unterricht“, „mobile Unterrichtsorganisation“, „Lernen mit allen Sinnen“, „fächerübergreifendes Lernen“, „anregende Bewegungsräume“ bzw. „Sport- und Spielfeste“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 10f.). Die Umsetzung dieser Möglichkeiten geschieht vor dem Hintergrund eines „pädagogischen Kulturbegriffs“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 12) mit dem Ziel einer eigenständigen Schulentwicklung. Dies vollzieht sich an jeder Schule selbstständig und entwickelt sich aus den jeweils existenten schulischen Gegebenheiten.

Im dialogischen Bewegungskonzept von Gordijn und Tamboer (1979) findet die anthropologische Begründung für die Bewegte Schulkultur ihren Ausgangspunkt. „Das Sich-bewegende Kind, das sich in einem persönlichen Dialog mit der Welt befindet“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 14), steht dabei im Zentrum der Überlegungen für die Schulgestaltung. Ergänzend zu dieser Begründung wird aus phänomenologischer Sicht die Bedeutung der Leiblichkeit als „Modus unseres Zur-Welt-Seins“ im Sinne von Merleau-Ponty (1966) betont.

Die veränderte kindliche Lebenswelt erfordert eine sozialökologische Umgestaltung der Schule. Die Schule ist erwiesenermaßen für die Förderung der kindlichen Entwicklung mitverantwortlich. Daraus ergibt sich für sie die Aufgabe, „die Lebensbereiche, in denen ihre Schüler aufwachsen, miteinander zu vernetzen bzw. gemeinsam mit den Schülern nach Möglichkeiten der Vernetzung zu suchen“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 17). Das kann durch eine „Öffnung von Schule“

(Hildebrandt-Stramann 2000, S. 17) erreicht werden. Die „Öffnung der Schule“ ist notwendig, um die Beziehungen zu anderen Institutionen und Organisationen der Schulumgebung zu vertiefen. Kinder können so einen Bezug zwischen ihren Lebenswelten herstellen und eine sinnvolle Lebenspraxis erleben. Die notwendige „Verbindung von Lernen und sozialer Wirklichkeit“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 22) ist so gegeben.

Gesundheitserzieherische Gründe für das Konzept der Bewegten Schulkultur ergeben sich aus der Notwendigkeit, dass die Schule „bei den Schülern und Schülerinnen körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 23) zu fördern hat. Dafür kann eine Bewegte Schulkultur im Rahmen praktischer Bildung ganzheitliche, soziale und ökologische Bezüge ermöglichen und das Gesundheitsbewusstsein fördern. Wohlbefinden ist dann erlebbar, wenn Schularchitektur und -ausstattung das körperliche, psychische und soziale Wohlbefinden einbeziehen.

Inhaltlich wird die Bewegte Schulkultur über folgende Teile realisiert.

Das „*mobile Klassenzimmer* [ermöglicht] *bewegtes Lernen*“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 36). Die Schüler können in ihrer Lernarbeit soziale Kontakte herstellen und ihre Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten. Durch „*Körper- und Haltungsthemen*“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 44) wird eine „bewegungsmäßige Auseinandersetzung mit der Welt“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 46) zugelassen. Die Kinder werden dabei zum eigenständigen Entdecken aufgefordert. „*Bewegter Fachunterricht* [gestattet] *Bewegtes Lernen*“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 74). Die Verschmelzung der Fächer zu Lernbereichen erlaubt fächerübergreifend bzw. lernbereichsübergreifend zu unterrichten. So können Lerninhalte aus allen Lernbereichen in den unterschiedlichsten Lernsituationen erworben und sprachliche, mathematische bzw. naturwissenschaftliche Phänomene miteinander verbunden werden. Die „*Erfahrungsorientierte Bewegungserziehung*“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 97) wendet sich ab von einer sportlichen Spezialisierung im Unterricht. Vielmehr geht es um das Vermitteln von Inhalten als Ganzes und in Zusammenhängen. Die Einrichtung einer „*Bewegungswerkstatt*“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 145) verbindet den pädagogischen und den kulturellen Gedanken. Durch die Eigentätigkeit werden Veränderungen für die Kinder sichtbar. Pädagogisch ermöglicht es ihnen den direkten und individuellen Zugang zum

Lerngegenstand und kulturell eröffnet es ihnen eine vielfältige Bewegungsperspektive. Ein „*bewegter Schulalltag erlaubt eine Rhythmisierung des Schulvormittags und des Lernens*“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 35). Grundlegend für eine solche Rhythmisierung ist die Anerkennung der Bedeutung von Körper und Bewegung im kindlichen Alltag. Eine Rhythmisierung soll, den Schulalltag als etwas Ganzes erlebbar machen und in diesem Ganzen für den Einzelnen noch Entfaltungsmöglichkeiten bergen. Den vielfältigen Funktionen der Bewegung für die Entwicklung der Kinder soll Rechnung getragen werden, indem die „*Schulumwelt als Bewegungs- und Begegnungsraum*“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 160) umgestaltet wird. Dazu wird eine „bewegungsanregende Schulumwelt“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 160) benötigt, die Bewegung als ein wesentliches Bedürfnis für Kinder begreift.

Analyse

Die Kategorie der **altersadäquaten bewegungspädagogischen Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten** wird durch die anthropologische Begründung belegt. Danach sollen sich Kinder aktiv mit ihren Lerngegenständen auseinandersetzen, um Erkenntnisse über ihre Umwelt zu erlangen. Die Bewegte Schulkultur gestaltet Unterricht so, dass Kinder primär über ihre „leiblich-sinnlich-praktische Auseinandersetzung mit der Umwelt“ zu „Selbst- und Welterfahrungen“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 15) gelangen. Dabei geht der Lernprozess von der handelnden Auseinandersetzung aus und zu bildhaften, später zu symbolhaften Lernformen über. In einem solchen Vorgehen wird die „Einheit von Körper und Geist, von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 15) im Sinne der zu analysierenden identitätsfördernden Kategorie berücksichtigt. Im vielfältigen Sich-Bewegen können die Kinder ihre Welt erkunden, gestalten, sich dabei verständigen und vergleichen, sich ausdrücken und anstrengen (Hildebrandt-Stramann 2000). Bei der Betrachtung dieser Faktoren ist erkennbar, dass sich die Schule sehr stark am Kind orientiert und ihnen eine Vielzahl von identitätsfördernden Entwicklungsaufgaben bietet. Beispielsweise „das Konzept des praktischen Lernens“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 22), es unterstützt die „Absicht der praktischen Selbstverwirklichung“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 22). Das Konzept der Bewegten Schulkultur ist somit auf die identitätsfördernde Kategorie der altersadäquaten bewegungspädagogischen Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten übertragbar. Es ermöglicht den Kindern das

bewusste Erleben und Erfahren ihrer individuellen Kompetenz.

Weiterhin werden die **Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen** im Konzept des praktischen Lernens berücksichtigt. Die Verbindung zwischen persönlichem Lernen und der Aneignung von gesellschaftlicher Kultur ermöglicht die aktive Übernahme von gesellschaftlicher Praxis. Durch diese Auseinandersetzung erfahren die Kinder die Bedeutung des Lernens als Teil einer gesellschaftlichen Handlungsebene (Hildebrandt-Stramann 2000). Auch die Öffnung der Schule als einen Teil der kindlichen Lebenswelt (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 8) bietet die Möglichkeiten für aktive personale und soziale Erfahrungen im identitätsfördernden Sinn. Die Vernetzung unterschiedlicher sozialer Räume durch die Schule erweitert die Lernorte in andere gesellschaftliche Bereiche. So ist es den Schülern möglich, personale und soziale Erfahrungen auch außerhalb der Schule zu erwerben. Auf diese Weise werden die verschiedenen kindlichen Lebenswelten miteinander verbunden und die Identitätsentwicklung gefördert.

Die **gemeinsame Verständigung durch Bewegungsaktivität** wird in der schulpädagogischen Argumentation vermittelt. Die Schule entwickelt sich von einem Lebensraum zu einem Bewegungsraum. Aus diesem „leibökologischen und bewegungspädagogischen Verständnis“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 9) von Schule wird der Begriff der „Schulkultur“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 9) erarbeitet. Das bedeutet, dass „Menschen sich durch die Auseinandersetzung mit kulturellen Gegebenheiten Kultur schaffen“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 12). In diesem Kulturverständnis kommt die identitätsfördernde Kategorie der gemeinsamen Verständigung durch Bewegungsaktivität zum Tragen. In einem gemeinsamen Kommunikation- und Verständigungsprozess sollen Lehrer und Schüler „sich Gedanken machen, wie sie ihre Schule gestalten, um die zur leibhaftigen Bildung notwendigen Sinnes- und Bewegungsaktivitäten zu gewährleisten“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 9). Aus diesem Verständigungsprozess heraus entwickelt sich eine eigene schulspezifische Schulkultur, mit der sich die Schüler identifizieren. Identitätsentwicklung findet in der Gestaltung der Bewegten Schulkultur statt.

Die **Vielfältigkeit der Bewegungsräume und Vielfalt der Bewegungskultur** schlägt sich in der sozialökologische Begründung der Bewegten Schulkultur nieder. Gerade in ihrer Bedeutung als soziales Lernfeld ergeben sich für die Bewegte

Schulkultur zwei bedeutsame Aspekte der Legitimation. „Die Schule weist sich als Ort der Begegnung und der Kooperation aus und/oder sie bindet Schüler zum Zwecke der Teilhabe am sozialen Leben in ein Netzwerk von schulischen Lernorten ein“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 19). In dieser Argumentation wird Schule nicht nur als „Erfahrungs- und Lebensraum“ im Sinne von von Hentig verstanden, sondern sie wird zum „Bewegungsraum“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 23). Eine Rhythmisierung des Schulalltags und eine Neugestaltung der Schulumwelt im bewegungsanregenden Sinne, (Hildebrandt-Stramann 2000) ist somit ein wirksamer identitätsrelevanter Aspekt der Bewegten Schulkultur. Im Sinne dieser schulpädagogischen Begründung, die Bewegung in den gesamten Schulalltag zu integrieren, d. h. „Bewegung als durchgängiges Prinzip von Schulgestaltung zu verstehen, wird die Vielfalt der Bewegungskultur und die Vielfältigkeit der Bewegungsraume gefördert. Bewegung ist dann ein konstruktiver Teil von Lernen und Leben in der Schule (Hildebrandt-Stramann 2000). Dies ist ein wesentlicher sozial-strukturellen Grundsatz für die erfolgreiche Entwicklung von Identität notwendig.

Kritische Würdigung

Mit dem Konzept der Bewegten Schulkultur eröffnet Hildebrandt-Stramann (2000) eine bewegungspädagogische Diskussion über einen schulpädagogischen Hintergrund. Er stützt sein Konzept dabei auf folgende vier Legitimationsansätze:

1. Bewegung und Körperlichkeit in der Schule zu thematisieren,
2. Die schulischen Bedingungen bewegungsfreundlich zu gestalten,
3. Bewegte Schulkultur als Beitrag zur Gesundheitserziehung zu begreifen und
4. das Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt der Schulgestaltung zu rücken.

Hildebrandt-Stramann (2000) setzt mit seinem Konzept der Bewegten Schulkultur somit an einem zentralen Bildungsaspekt an - der leiblichen Bildung. Innerhalb dieser Zugangsweise erarbeitet er die Bedeutung der leiblichen Bildung und begründet ihren Wert für den schulischen Bildungsauftrag. Grundlage in dieser theoretischen Erläuterung ist ein bewegungspädagogisches Verständnis, das begründet, „welchen Beitrag das Sich-Bewegen zur Erfüllung einer anthropologisch einsichtigen Menschenbildung leisten kann“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 6). Dieser Beitrag

besteht vor allem darin, die schulpädagogischen, anthropologischen, sozialökologischen und gesundheitsfördernden Argumente in einer bewegungsorientierten Schulkultur zu verbinden.

Das Konzept der Bewegten Schulkultur von Hildebrandt-Stramann (2000) führt eine grundlegende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Ansätzen für eine Bewegte Schule. Schule als Bewegungsraum bedeutet, nicht nur mehr Möglichkeiten zu schaffen, um sich zu bewegen, sondern Bewegung als eine Möglichkeit zur Entwicklungs- und Lernförderung zu verstehen. Es wurde in der Analyse deutlich, dass diese Zielstellung die Entwicklung der Identität fördert, indem alteradäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben das individuelle Kompetenzerleben ermöglichen. In seiner Argumentation greift Hildebrandt-Stramann die unterschiedlichen theoretischen Ansätze auf, verortet sie in der aktuellen Diskussion zur Schulreform und führt sie in einem schlüssigen Konzept der Bewegten Schulkultur wieder zusammen.²⁰ Die Bedeutung der einzelnen identitätsfördernden Kategorien findet sich weiterhin in dem Begriff der Schulkultur wieder. In ihm wird der Entwicklungsprozess einer schulindividuellen Schulkultur zusammengefasst. Schule muss dabei auch so etwas wie eine „eigene Identität“ entwickeln. In dieser bewegungsorientierten Schulkultur „zielt Lernen auf Identitätsfindung“ (Hildebrandt-Stramann 2000, S. 30). Aus dem Konzept der Bewegten Schulkultur ergeben sich somit zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den bewegungspädagogischen Grundsätzen zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule.

8.5 Konzept der Bewegten Schule von Ralf Laging

Im Sinne der Bewegte Schule konzipiert Ralf Laging einen Modellversuch für die Sekundarstufe I unter dem Namen „Schule als Bewegungsraum“ (Laging 2000c, S. 128). Ausgangspunkt sind die veränderten Bedingungen für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und der damit verbundenen Abnahme von körperlich vermittelten Erfahrungen. Themen, die sich daraus für die Schule ergeben sind „Aggression und Gewalt“, „Bewegung und Gesundheit“, „Schulkultur und Schulklima“, „Unruhe und Unkonzentriertheit“, „Unfall und Sicherheit“ (Laging 2000c, S. 129). In allen dazu entwickelten Lösungsansätzen „kommt dem körperlichen und bewegungsbezogenen Umgang mit sich, den anderen und den

²⁰ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Laging (2000a).

schulischen Aufgaben eine Schlüsselfunktion zu“ (Laging 2000c, S. 129). Folgende Absichten werden verfolgt: die Verbesserung des Schulklimas, die Gesundheitsförderung und die Minimierung des Unfallrisikos (Laging 2000c). Die Verbesserung des Schulklimas verfolgt die Zielstellung die Schule „von der Schulstruktur zur Schulkultur“ (Laging 2000c, S. 134) weiterzuentwickeln. Schule soll das Ergebnis der gemeinsamen Gestaltung von Lehrern, Schülern und Eltern sein. Im Sinne der Gesundheitsförderung soll die Schule zum einem Bewegungsraum werden, der die psychischen, sozial-ökologischen und körperlich-physiologischen Faktoren fördert und das Wohlbefinden der Schüler verbessert. Die Verringerung des Unfallrisikos wird durch die Verbesserung der motorischen Geschicklichkeit bewirkt. Gleichzeitig entwickelt sich ein sicheres Bewegungsverhalten (Laging 2000c).

Die praktische Umsetzung im Schulalltag erfolgt auf vielfältige Art und Weise. Die Schule als Bewegungsraum gliedert sich in drei unterschiedliche Aktivitätsbereiche und wird jeweils in verschiedene Aktivitäten differenziert:

1. „Schulräume – anregende Schulgebäude, Bewegungsräume im Schulgebäude, bewegte Klassenräume und offene Sporträume.
2. Unterrichtliche Aktivitäten – Bewegung im Unterricht, Bewegtes Lernen, Bewegter Sportunterricht und Bewegungsprojekte und – vorhaben.
3. Außerunterrichtliche Aktivitäten – Bewegte Pause und Bewegungsangebote“ (Laging 2000c, S. 143).

Über diese Aktivitätsbereiche wird die Schule als Bewegungsraum erschlossen. Das wesentliche Ziel des Konzeptes Schule als Bewegungsraum ist die leibliche Bildung. Dies wird deutlich in der integrativen und übergreifenden Aufgabe der „Bewegungslehrer“ (Laging 1997, S. 369). Ihre Aufgabe ist nicht nur der Sportunterricht. Gemäß den Anforderungen an eine bewegungsorientierte Schule ist durch sie die „Belebung bewegungsbezogener Anteile im gesamten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schulleben“ (Laging 1997, S. 369) zu initiieren.

Analyse

Altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten werden zum einen über „Bewegung und Sicherheit“ (Laging 2000c, S. 135) berücksichtigt. Durch die Vermittlung der Bewegungskultur wird die „Entwicklung [der] Selbstständigkeit und Sicherheit im

Umgang mit [den eigenen] körperlichen Möglichkeiten“ (Laging 2000c, S. 135) unterstützt. Die Förderung des Erkenntnischarakters der Bewegung ist insofern ein wesentlicher Teil der Schulkultur. „Bewegung im Unterricht“ (Laging 2000b, S. 150) spielt dabei eine wesentliche Rolle. Ein wohldurchdachter Wechsel von Bewegung und Ruhe ist gleichbedeutend mit Anspannung und Entspannung und unterstützt die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Im Sinne der zu untersuchenden Kategorie wird Bewegung als fundamentale, identitätsfördernde Betätigungsform der Kinder anerkannt und als wesentlicher Teil des kindlichen Lern- und Bildungsprozesses verstanden. Ihren Gestaltungsdrang und ihre Kreativität können die Schüler in der „Initiativ- oder Wunschsportstunde“ (Laging 2000b, S. 158) umzusetzen. So ist es ihnen möglich, in diesen Stunden ihre ganz individuellen Lernziele zu verwirklichen. Gleichzeitig entwickeln sie ihre sozialen Fähigkeiten. Es wird deutlich, dass Bewegung den Kindern eine individuelle Sinnfindung und die Aneignung von gesellschaftlichen Normen ermöglicht. Aus dem Unterricht heraus entstehen „Bewegungsprojekte und -vorhaben“ (Laging 2000b, S. 158). Sie unterstützen die Selbstständigkeit der Schüler und ermöglichen die Umsetzung ihrer Bewegungsinteressen. Sie können alternativ zum Sportunterricht angeboten werden und diesen erweitern oder direkt auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen, das Schülerinteresse fördern. In diesen Projekten realisieren die Schüler ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche, erleben so den Unterschied von Anspruch und Wirklichkeit und lernen persönliche Grenzen kennen. Für die Identitätsentwicklung ist dies bedeutend, da durch angemessen bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben die individuellen Fähigkeiten der Kinder gefördert werden. Die Entwicklungsaufgaben fördern das selbstständige Handeln, die Selbstverwirklichung und ermöglichen Autonomie.

Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen erschließen sich durch „Bewegtes Lernen“ (Laging 2000b, S. 153), denn es bietet „Lerngelegenheiten für ein verantwortungsbewußtes Handeln sich selbst und anderen gegenüber“ (Laging 2000c, S. 136). Im Sinne dieser pädagogischen Leitlinie wird die tägliche Arbeit der Lehrer gestaltet. So erschließen sich für den Schüler neue Formen des Lernens. Sie bieten für den Schüler mehr Bewegungs- und Lernfreiheit und erfordert von ihm gleichzeitig Rücksichtnahme auf andere. Bewegung wird, so Laging, hier „Mittel und zugleich Zweck einer bewegten Schulkultur“. So können dem Schüler gegensätzliche Erfahrungen vermittelt werden,

z. B. Einzelarbeit – Gruppenarbeit, Frontalunterricht – freies Lernen, Erfahrungslernen – kognitives Lernen. „Sich-Bewegen im schulischen Kontext meint also die Vermittlung zwischen Kind und Welt, zwischen Innen und Außen“ (Laging 1997, S. 366). Sich-Bewegen ist in diesem Zusammenhang als identitätsfördernd zu verstehen, da Sich-Bewegen als eine grundlegende Lebensform des Kindes akzeptiert wird. Die Erlebbarkeit von Bewegung und Leiblichkeit fördert die Entwicklung der Identität.

Sportunterricht ist ein bedeutender Bestandteil jeder Schule. Er entwickelt über sein Bewegungsangebot wichtige Grundlagen für ein lebenslanges Sporttreiben. „Bewegter Sportunterricht“ (Laging 2000b, S. 155) bedeutet, Sport aus verschiedenen Perspektiven zu sehen. Die Perspektive der „Körper- und Sinneswahrnehmung“ betrachtet Wahrnehmung und Bewegung als ein dialektisches Gefüge. Wahrnehmungen stehen am Anfang von Bewegungen und Bewegungen ermöglichen Wahrnehmungen. Beide bedingen sich folglich gegenseitig. Die Perspektive der „explorativen Bewegungsaneignung“ fördert die Weiterentwicklung bereits erlernter Bewegungen unter neuen Voraussetzungen und Bedingungen. Dazu werden soziale und kreative Fähigkeiten der Kinder benötigt und entwickelt. Die Perspektive des „kreativen und vielfältigen Nachvollzugs von Bewegungsnormen“ überschreitet die Grenzen der Sportlehrpläne. Diese Erweiterungen sollen den Sportunterricht sinnvoll bereichern und Koordination und Kondition weiterentwickeln (z. B. durch Jonglieren). „Komponieren und Arrangieren von eigenen Bewegungsgestaltungen“ sollen, so Laging, besonders in den Bereichen Turnen, Gymnastik und Tanz Anwendung finden. Diese drei Bereiche bieten ideale Bedingungen, um erlernte Bewegungen selbstständig in Improvisationen umzusetzen. Es ist in Bezug auf die zu analysierende Kategorie deutlich geworden, dass Sportunterricht im Sinne von Laging identitätsfördernd wirkt, da er personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen arrangiert.

Der Modellversuch für eine „Schule als Bewegungsraum“ (Laging 2000c, S. 128) basiert auf einer **gemeinsamen Verständigung durch Bewegungsaktivität**. In Anlehnung an Fauser (1989) fordert Laging eine pädagogische Kultur (1997, 2000c). Diese ermöglicht im Sinne einer identitätsfördernden Auffassung, eine gemeinsame Verständigung über die inhaltliche und strukturelle Entwicklung der Schule und schließt in diesen Prozess alle am Schulleben Beteiligten ein. „Eine pädagogische Kultur schulischen Lebens muß nun versuchen, Differenzen aus dem Alltag im

integrativen Verständnis einer Schule fruchtbar werden zu lassen“ (Laging 2000c, S. 134). Dadurch werden zwei wesentliche Aspekte zusammengeführt: „Bewegung und Schulentwicklung“ (Laging 2000c, S. 131). Bewegungsmöglichkeiten werden innerhalb der Schulentwicklung gemeinsam geplant und umgesetzt. Das Ergebnis dieser Entwicklung und der Erfolg der Umsetzung spiegeln sich als eine gemeinsame „Bewegungskultur“ (Laging 2000c, S. 131) wider. Die Schule wird so zu einem Ort, an dem gesellschaftliches Leben unter Beteiligung von allen, entsteht, stattfindet und sich weiterentwickelt. Die gemeinsame Verständigung über Inhalte der Schulentwicklung und -gestaltung fördert das kulturelle Zusammenwachsen. Dieses Verständnis von Schulkultur entspricht der Kategorie der gemeinsamen Verständigung durch Bewegungsaktivität. Die Schulkultur im Sinne von Laging fördert die Entwicklung der Identität.

Die Vielfältigkeit der Bewegungsräume und die Vielfalt der Bewegungskultur erlangt das Konzept durch unterschiedlichen „Aktivitätsbereiche“ (Laging 2000c, S. 137) die „Stärkung von Bewegungsaktivitäten“ (Laging 2000c, S. 137) und die Einbindung von Bewegung in den Schulalltag. Ein „anregendes Schulgelände“ (Laging 2000b, S. 144) ist zum einen charakterisiert durch eine Vielzahl von Möglichkeiten, die „exploratives, kommunikatives und impressives Bewegungshandeln“ (Laging 2000b, S. 144) ermöglichen. Für die Schüler wird der Schulhof so zu einem neuen Lebensraum mit vielen Gelegenheiten zur Bewegung. Flure, Keller, Wände und freie Räume können so umgestaltet werden, dass sich Schüler wohl fühlen und interessante Bewegungsangebote ausprobieren können (Laging 2000b). „Bewegte Klassenräume“ (Laging 2000b, S. 147) gestatten eine Lernumgebung die das Wohlbefinden der Kinder fördern und eine methodisch vielfältige Unterrichtsführung zulassen. „Bewegte Pausen“ wirken ausgleichend für die Schüler. Die Schüler können ihre Bewegungsinteressen in den Pausen umsetzen und die Bewegung in den Pausen selbst organisieren. Eine Verlängerung der Pause kann auch einen Ausgleich zum stundenlangen Sitzen während des Unterrichts schaffen. In dieser Zeit stehen dann Bewegungsangebote für die Schüler zur Auswahl, oder es gibt ausreichend Materialien, die die Schüler zum selbstständigen Bewegen anregen (Laging 2000b, S. 161). „Bewegungsangebote“ verstehen sich als außerunterrichtliche Angebote für Kinder zur Pflege ihrer bereits vorhandenen Bewegungsgewohnheiten oder zur Entwicklung von Bewegungsinteressen. Dem Konzept liegt eine Gestaltung von Bewegungsräumen vor, die die Bedürfnisse der

Kinder berücksichtigt und eine aktive Nutzbarkeit durch die Schüler zulässt. Dabei steht die aktive Auseinandersetzung und Mitgestaltung im Mittelpunkt. In Bezug auf die zu analysierende Kategorie wird deutlich, dass durch diese sozial-strukturellen Bedingungen die Identität gefördert wird.

Kritische Würdigung

Laging (1997, 2000c) begründet sein Konzept „Schule als Bewegungsraum“ (S. 128) in einem schulpädagogischen Kontext. Dabei beschäftigt er sich mit den Fragen der Schulautonomie und Schulentwicklung. Schule ist so weniger eine bloße Institution, sondern muss als „Schulkultur“ (Laging 2000c, S. 134) verstanden werden. Das normative Verständnis im Kulturbegriff wird abgelöst durch den „Wunsch an Teilhabe und Mitgestaltung“ (Laging 1997, S. 363) an der Schulkultur. So wird Identität aus sozial-struktureller bzw. aus kommunikativer Sicht gefördert. Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Schulkultur und einer Schule als Bewegungsraum müssen jedoch die Bewegungsbedürfnisse und –vorlieben der Schüler sein. Überdies macht die moderne Körperkultur „die Körper selbst zu wichtigen Bedeutungsträgern“ (Laging 1997, S. 365). Von diesen Punkten ausgehend entwickelt Laging (1997) eine „sportpädagogische Orientierung“ mit dem Ziel der „leiblichen Bildung“ (S. 366). Leibliche Bildung erfolgt dann im Sinne von Identitätsentwicklung, denn leibliche Bildung wird durch die Erfahrung von individueller Bewegungskompetenz vermittelt. Identitätsförderung erfolgt hier über den Grundsatz der Interaktion.

Es wird deutlich, dass im vorgestellten Konzept die Bedeutung von Körper und Bewegung als sozio-ökologische Größe und als anthropologische Größe im erzieherischen Kontext die wichtigste Rolle spielen. Somit ergibt sich die Anknüpfungsmöglichkeit an die bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule. Der identitätsrelevante Aspekt der altersadäquaten sensomotorischen Entwicklungsaufgaben wird in leiblichen Erfahrungen sichtbar. Diese bleiben „nicht ohne Wirkung für die Persönlichkeitsentwicklung“ (Laging 1997, S. 368). Das leibliche Erleben von Können und Nicht-Können in unterschiedlichsten Lern- und Lebenssituationen ist eine wichtige identitätsfördernde Bedingung in diesem Konzept.

Es gelingt Laging (2000b, c) mit seinem Konzept die schulpädagogische und schulkonzeptionelle Diskussion um einen wesentlichen Aspekt, den bewegungsorientierten Aspekt, zu erweitern. Er erreicht damit die Verknüpfung von

Bewegung und Schulentwicklung und eröffnet gleichzeitig jeder Schule einen individuellen Entwicklungsspielraum. Gleichzeitig öffnet er die pädagogischen Normen in der bewegten Schulkultur, um eine Stärkung des Einzelnen zu mehr eigenverantwortlicher Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit zu fördern. Dieser Ansatz entspricht den erarbeiteten bewegungspädagogischen Grundsätzen zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule.

9 Schlussbetrachtungen und Ausblick

Schlussbetrachtung

Identität beschreibt im Sinne eines durchgängigen Grundverständnisses zum einen die Grundlage zur Fähigkeit die eigene Autonomie herzustellen und zum anderen bezeichnet Identität die Grundlage der Fähigkeit des Einzelnen zum Handeln in der Gemeinschaft. Für die erfolgreiche Entwicklung von Identität kommt somit im Zusammenspiel von individuellen und gesellschaftlichen Anteilen zustande. Außerdem sind für die Entwicklung und Aufrechterhaltung der Identität Kontinuität, Authentizität und Anerkennung von entscheidender Bedeutung (vgl. Kap. 3). Die Identitätsentwicklung des Kindes ist eine der zentralen Aufgaben der Schule. Die Entwicklung der Identität hat eine grundlegende Bedeutung für den Bildungsprozess. Dieser wird durch Bewegung positiv beeinflusst. Bewegung ist folglich elementar für erfolgreiche Bildung (vgl. Kap. 1). Vor diesem Hintergrund wurde die Fragestellung untersucht, welche Bedeutung die Bewegung für die Entwicklung der Identität besitzt. Dazu wurden grundlegende Aussagen getroffen. Die Analysen bestehender Identitätstheorien weisen keine bzw. unbedeutende Verbindungen von Bewegung und der Entwicklung der Identität auf (vgl. Kap. 3). Die differenzierte Analyse der Identitätstheorien und der bewegungspädagogischen Theorien hat jedoch gezeigt, dass Bewegung und Identität eng miteinander verzahnt sind. In Orientierung daran lassen sich folgende Leitgedanken für ein bewegungspädagogisches Konzept zur Förderung der Identität darstellen (vgl. Kapitel 6):

Identität ist gekennzeichnet durch aktive Begegnung mit allen personalen, sozialen und materialen Bereichen der Umwelt. Die natürlichen Potenziale der Kinder - Wissensdurst, Forscherdrang sowie die Bewegungsbedürfnisse bilden den existenziellen Kern des Kindes und seiner Entwicklung. Die bewusste Wahrnehmung der Umwelt wird mit Hilfe von Bewegung möglich. Die Fähigkeit des Kindes über

Bewegung Denken, Fühlen, Empfinden und Handeln miteinander zu verbinden, stellt die wesentliche Grundlage einer sich ganzheitlich entfaltenden Identität dar. Bewegung ist dabei identitätsfördernd, denn sie ermöglicht eben diese Wahrnehmung.

Das verantwortungsvolle Umgehen mit der eigenen Person und mit anderen Personen basiert auf dieser bewussten Wahrnehmung sowie einer Reflexion der gesellschaftlichen Sachverhalte. Identität vereint dabei psychische Stärke durch Selbstakzeptanz bzw. Selbstvertrauen und Flexibilität durch Veränderungsbereitschaft bzw. Wachstum. Persönliche Stärke und Flexibilität entstehen aus der Bewegung und den damit verbundenen leiblichen Erkenntnissen.

Um Identität zu fördern, ist es notwendig, die körperlichen, kognitiven und sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Dazu bedarf es der Bewegung, denn durch das Sich-Bewegen erwirbt der Einzelne individuelle Erfahrungen. Diese Kompetenzen befähigen ihn in der interaktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, erfolgreich zu handeln und verhelfen ihm zu einer positiven Selbstwahrnehmung. Die Selbstwahrnehmung erfolgt über die Selbstreflexion und die Selbsteinschätzung. Beides ist das Ergebnis von Bewegung als Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Weiterhin ist für die Identitätsentwicklung die Vermittlung zwischen Individuum und Umwelt von Bedeutung, denn die Entfaltung der Identität ist auf Interaktion und Kontakt angewiesen. Bewegung ist dafür ein wichtiges Medium zur Verständigung. So gelingt es dem Individuum, sich im Sinne von Handlungsautonomie selbst zu verwirklichen und dabei die Intentionen der Kommunikationspartner bzw. die gesellschaftlichen Erwartungen zu berücksichtigen. Bewegung erlaubt dabei die individuelle Sinnfindung und die Aneignung gesellschaftlicher Normen. Der Einzelne bildet dabei eine Einheit aus `Bewirkter` und `Bewirkender`. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt erfährt das Individuum durch symbolische Bedeutungsmuster Identitätszuschreibungen durch Andere. Dies macht es notwendig, im Prozess der Identitätsentwicklung natürliche Bewegungsbedürfnisse und Potenziale anzuerkennen und gleichfalls interaktive Strukturen sozialer Zuschreibungsprozesse transparent zu machen.

Selbstverwirklichung und Identitätsfindung sind als ganzheitlicher Prozess zu betrachten. Ganzheitlichkeit bedeutet dabei, dass Verstand, Gefühl und Körper beteiligt sind. Im Prozess der Identitätsentwicklung wirken Freiheit, Verantwortung

und Engagement zusammen. Identitätsbildung ist somit ein Prozess, der sich in der Begegnung und Auseinandersetzung mit einer pluralen und differenzierten Wirklichkeit vollzieht und auch vollziehen muss. Der identitätsfördernde Sinn der Bewegung wird weiterhin in seiner Orientierung für ein erzieherisches Handeln deutlich. Bewegung ist ein unmittelbares Erscheinungsbild von Kindern. Sie erhält über ihre instrumentelle, soziale, symbolische und sensible Funktion eine grundlegende Bedeutung für das Kind. Im Sinne von Identitätsförderung ist Bewegung durch ihre Erfahrungs-, Vermittlungs-, Aneignungs- und Verständigungsfunktion wichtig. Darüber hinaus wird die Identitätsentwicklung durch die strukturellen Bedingungen bestimmt. Sie bieten die materialen, sozialen und personalen Struktur- und Entwicklungsmöglichkeiten und schaffen den Anreiz für die individuelle Entwicklung jedes Einzelnen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse tragen so maßgeblich zu einer erfolgreichen Identitätsentwicklung bei. Die Identität des Einzelnen wird unter diesen Gesichtspunkten der Ausgangspunkt für Bildung und Bewegung ist dabei nicht wegzudenken.

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Identitätstheorien und den bewegungspädagogischen Theorien ermöglichte weiterhin die Ableitung der zentralen bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule:

1. Altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeiten
2. Möglichkeiten für personale und soziale Erfahrungen durch aktives Sich-Bewegen
3. Gemeinsame Verständigung durch Bewegungsaktivität
4. Vielfältigkeit der Bewegungsräume und Vielfalt der Bewegungskultur (vgl. Kap. 7).

Diese grundlegenden Aussagen zu einem bewegungspädagogischen Konzept der Identität müssen in einer Bewegten Schule ihrer Berücksichtigung und Anwendung finden. Die Analyse der Konzepte der Bewegten Schule ergab, dass trotz der offenkundigen Orientierung an Körperlichkeit und Bewegung nur einige Konzepte diesen Beitrag zur Entwicklung der Identität leisten können und die bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule berücksichtigen.

Dies gelingt in den Konzepten von Hildebrandt-Stramann und Laging. Bewegte

Schule wird im Sinne von Schulautonomie und zu entwickelnder Schulkultur verstanden. Schule wird in diesen Konzepten nicht als Institution gedacht, sondern im Sinne der Identitätsentwicklung ist Schulkultur hier die tragende und verbindende Kraft für die Entwicklung der Identität. Identität ist dabei nicht das Nebenprodukt eines fachorientierten Unterrichts. Über die Schulkultur wird ein gemeinsamer Bezugspunkt für alle Lernprozesse hergestellt. Identitätsentwicklung ist somit nicht isoliert als Ich-Leistung zu sehen. Sie vollzieht sich in einem Geflecht von Wir-Elementen (Schulkultur), die sie stützen und mitbestimmen. Die Identitätsförderung besteht dementsprechend aus einer hohen spezifischen Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeit, die die Eigenständigkeit des Einzelnen zu unterstützen versucht und in einer bewegungspädagogischen Schulkultur ausdrückt.

Schule ist einer der Orte, der die kindliche Entwicklung fördert. Er soll die Kinder als sich bewegende Individuen aufnehmen und ihnen Lern- und Entwicklungsanregungen bieten, denn Bewegung als Lern- und Lebensprinzip zielt auf Identitätsentwicklung. In diesem Sinne geht es um eine Identitätsarbeit, die durch die Merkmale der Offenheit und Selbstbestimmtheit gekennzeichnet ist. Diese Chance des Einzelnen, Subjekt des eigenen Lernens zu sein, ermöglicht ihm die eigenständige Erarbeitung von Handlungsautonomie. Die Stärkung des Einzelnen zu mehr eigenverantwortlicher Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit ist eine grundlegende Voraussetzung, um Identität zu fördern.

Ausblick

Es wurde deutlich, dass Bewegung und Körperlichkeit grundlegende Voraussetzungen sind, um die Identitätsentwicklung von Grundschulkindern erfolgreich zu gestalten. Es erscheint daher wenig sinnvoll, dass sich die Schule weiter das Ziel setzt, den Bewegungsdrang der Kinder zu bändigen und zu verhindern. Bewegung verdient in der Entwicklung des Kindes besondere Aufmerksamkeit. Dabei muss der Blick für eine Schule geöffnet werden, die Körperlichkeit und Bewegung des Kindes befürwortet, um damit auch Identitätsentwicklung erfolgreich fördern zu können. Überlegungen zu einer identitätsfördernden Bewegten Schule müssen die Identität als einen **anthropologischen Grundsatz** aufgreifen. Das heißt, die personale Entwicklung des Individuums muss in einem bewegungspädagogischen Verständnis in das Konzept der Bewegten Schule einbezogen werden, damit diese (personale

Entwicklung) nicht nur den Ausgangspunkt oder die notwendige Ergänzung für das Konzept der Bewegten Schule darstellt, sondern in einer grundsätzlichen Weise zum Anliegen jedes pädagogischen Handelns wird. Dies zielt auf die Entfaltung der individuellen Potenziale des Einzelnen und somit auf die Entwicklung der Identität ab. Entwicklungspsychologische Faktoren einzubeziehen bedeutet, Kenntnisse über und Verständnis für die entwicklungsspezifischen Besonderheiten von Grundschulkindern anzuerkennen, um dadurch ihren Entwicklungsprozess angemessen gestalten zu können. In inhaltlicher Hinsicht benötigt die Förderung der Identität eine bewegungspädagogische Vielfalt, die den Kindern ermöglicht, sich vielfältig auszuprobieren und zu orientieren. Das bedeutet, dass Kinder bewegungspädagogische Unterstützung erfahren müssen und gleichzeitig Freiräume brauchen.

Überlegungen für die Förderung der Identitätsentwicklung an einer Bewegten Schule müssen sich des Weiteren einer **soziologischen Betrachtung** anschließen. Das gemeinschaftliche Zusammenleben, die Integration des Anderen sowie der Umgang mit gesellschaftlichen Normen rücken dabei in den Mittelpunkt. Vielfalt und Pluralität sind wichtige Elemente für eine erfolgreiche bewegungspädagogische Identitätsförderung. Das Erleben und die bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Möglichkeiten und Ansichten eröffnet den Kindern eine Identitätsperspektive.

Es ist weiterhin deutlich geworden, dass die bewegungspädagogische Förderung der Identitätsentwicklung maßgeblich von **strukturellen Bedingungen** getragen wird. Der Einbezug der konkreten Lebenswelt in den Prozess der Identitätsentwicklung ist dabei von grundlegender Bedeutung. Die materialen, sozialen und personalen Verhältnisse haben ein fundamentales Wirkungsvermögen für das menschliche Leben. Sie vermittelt für die Individuen Daseinsbedingungen, die gestatten, verbieten, anregen und inszenieren ihre Handlungen. Die strukturellen Bedingungen schaffen und ermöglichen somit für den Einzelnen individuelle und identitätsbestimmende Erlebnisse. Diese Erlebnisse sind für die Entwicklung der Identität notwendig und überaus bedeutsam.

Das Konzept der Bewegten Schule kann diese Ideen in die Gestaltung der Schule mit einbeziehen. Bisher wurde Bewegung besonders unter konditionellen Aspekten, dem Aspekt des Lernens von Bewegungsfertigkeiten sowie unter funktional

orientierten Aspekten betrachtet oder es wurde auf die Verbesserung der kognitiv-psychologischen Lernvoraussetzungen abgezielt. Bewegung und Denken schließen einander nicht aus. Vielmehr bilden sie eine produktive Einheit, die für die erfolgreiche Unterstützung der Identitätsentwicklung von außerordentlicher Bedeutung ist. Wichtig für die Organisation und Gestaltung einer Schulkultur ist dabei, dass das körperliche Empfinden eine besondere Qualität des Erlebens darstellt. Das körperliche Erleben als erste Stufe des kindlichen Lernens muss im Lernprozess und im Schulalltag somit eine wesentliche Rolle spielen. Diese entwicklungstheoretische Bedeutung von Körperlichkeit und Bewegung ist in einer Bewegten Schule, die ihr Tun im Sinne einer Identitätsförderung versteht, hervorzuheben. Bewegung ist die Grundlage für die kindliche Entfaltung. Es ist aus dieser Sicht logisch und zwingend, bewegungspädagogische Aspekte in den Gesamtzusammenhang der Schule zu integrieren. Das neue integrative Ziel der Schule besteht demzufolge darin, leibliche Erfahrungen in die schulprogrammatische Gestaltung der Schule aufzunehmen. Unter dem Aspekt der Identitätsförderung muss eine Bewegte Schule ihre schulprogrammatische Neugestaltung und Entwicklung über die gemeinsame Verständigung und Erarbeitung des Schulprogramms verwirklichen. Die gemeinsame Gestaltung ermöglicht eine verbindende Identifikation mit der Schule. Sie gestattet die Verbindung von unterschiedlichen Lebenswelten der Lehrer, Kinder und Eltern zu einer ganzen Lebens- und Lernwelt in der Schule. Lernen ist dann nicht nur Wissensaneignung, sondern Aneignung von gemeinsam erschaffener Kultur (vgl. Kap. 8.4, 8.5). Die so gewonnene Vielfältigkeit der Bewegungskultur muss in eine Vielfalt der Bewegungsräume übergehen. Bewegung ist somit im identitätsfördernden Sinne als pädagogisches Prinzip konstitutiv zu beachten und zu realisieren. Vielfältiges Bewegungserleben fördert ein Schulklima und schafft eine Schulkultur, in der die Verschmelzung der verschiedenen kindlichen Bewegungskulturen zu einer Bewegten Schulkultur stattfindet.

Leben und Lernen mit und durch Bewegung eröffnen den Kindern Möglichkeiten für aktive personale und soziale Erfahrungen. Bewegungsbedürfnisse der Kinder ernst nehmen heißt, ihnen altersadäquate sensomotorische Entwicklungsaufgaben über vielfältige Bewegungsaktivitäten zu geben. Bewegung ist dabei als Entwicklungs- und Lernförderung zu verstehen. Praktisches Lernen bedeutet leibliche Bildung. So kann die Schule einen Beitrag zur ganzheitlichen Entwicklung und Erziehung leisten und die Förderung der Identität unterstützen. Schule ist nicht als Institution zu

verstehen, sondern als ein Ort, an dem die kindliche Entwicklung und damit auch die Identitätsentwicklung gefördert wird. Es wurde deutlich, dass die bewegungspädagogische Interaktion den Zusammenhang zwischen konkreter Wissensvermittlung und -verarbeitung sowie der Förderung von Identität und Handlungskompetenz herstellt. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, ist Unterricht im Sinne von handlungsorientiertem Unterricht. Der Schüler bestimmt dabei selbst über das Vorhaben. Er ist gleichzeitig an der Planung beteiligt und identifiziert sich mit dem Lerninhalt. Das Kompetenzerleben muss dabei über altersadäquate bewegungspädagogische Entwicklungsaufgaben durch vielfältige Bewegungstätigkeit gefördert werden. Die Öffnung des Unterrichts im Hinblick auf seine Inhalte erlaubt die Einbeziehung der Interessen und Vorerfahrungen der Kinder. Für eine erfolgreiche Identitätsförderung ist dies unbedingt erforderlich, denn durch die Stärkung des Eigenanteils der Kinder im Unterricht, sind sie an ihrem eigenen Selbstwerdungs- und Bildungsprozess unmittelbar beteiligt. Dies unterstützt die Entwicklung ihrer Individualität und somit ihrer Identität. Die Entwicklung der Identität des Kindes wird dementsprechend über das Recht des Kindes auf freie Entfaltung seiner Individualität bestimmt. Die Öffnung des Unterrichts im Hinblick auf die Lernmethoden schafft eine offene Lernumgebung. In ihr ist es den Kindern möglich, individuelle Lernwege zu beschreiten. Im Rahmen dieser methodischen Offenheit können Kinder selbst ganz maßgeblich zu ihrer eigenen positiven Identitätsentwicklung beitragen. Offene Lernwege bieten den Kindern vielfältige Gelegenheit, ihre besondere Individualität weiter zu entfalten. Sie bei diesem Prozess zu unterstützen heißt, sie in ihrer Identitätsentwicklung zu stärken. Die Lernhilfen, die die Schule hier bereitstellen muss, beziehen sich aufgrund der entwicklungspsychologischen Besonderheiten der Kinder auf die leibliche Dimension des Lernens. Offene Organisationsformen des Lernens bieten im Vergleich zu geschlossenen Organisationsformen den Kindern bessere Chancen der Mitgestaltung von zeitlichen, räumlichen und sozialen Bedingungen. Sie schaffen individuelle Freiräume zum Lernen. Soziale Kontakte zu anderen Kindern wirken sich positiv auf die Identitätsentwicklung aus. Diese konstruktiven Sozialbeziehungen helfen dem Kind, Perspektive und Bestätigung für sich und sein Lernen zu bekommen. Identitätsstärkend sind auch die Selbstpräsentationen des Kindes. In ihnen wird es als Person mit individuellen Vorlieben, Besonderheiten und Stärken wahrgenommen und erhält von anderen Kindern bzw. der Lerngruppe Anerkennung.

Die identitätsfördernde Bewegte Schule ist folglich ein lebendiger Ort gemeinsamen Lernens, der sich durch einen Zusammenschluss von Reflexion, Aktion, Selbsterfahrung und Kooperation auszeichnet und Bewegung in diese Prozesse einschließt.

Daraus ergibt sich eine weitere Aufgabe der wissenschaftlichen Fortführung der bewegungspädagogischen Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule. Sie besteht darin, die hier erarbeiteten und begründeten identitätsfördernden bewegungspädagogischen Grundsätze empirisch zu überprüfen und für das Konzept der Bewegten Schule nutzbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Aschebrock, H. (1999). Bewegung - ein Thema für das Schulprogramm. In: Klupsch-Sahlmann, R. (Hrsg.): Mehr Bewegung in die Grundschule, Berlin: Cornelsen, S. 35 – 40.
- Baacke, D. (1984) Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens, München: Juventa.
- Baacke, D. (1995). Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim, Basel: Beltz.
- Balz, E. (1992). Spiel- und Bewegungsräume in der Stadt. In: Sportpädagogik 16, H. 4, S. 22 – 27.
- Balz, E. / Kößler, Chr./Neumann, P. (2001). Bewegte Schule. In: Spectrum der Sportwissenschaft, 1, S. 41 – 53.
- Beckers, E. (2001). Renaissance des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik? Orientierungssuche zwischen Widerstand und Aushöhlung. In: Prohl, R. (Hrsg.). Bildung und Bewegung. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 120, Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.06.2000. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 29 - 42.
- Benner, D. (1987). Allgemeine Pädagogik. Weinheim. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa Verlag. 1. Auflage
- Benner, D. (2001). Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, und München: Juventa Verlag. 4. Auflage
- Bietz, J. (2005). Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In Bietz, J./ Laging, R. / Roscher, M. (Hrsg.) Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Hohengehren: Schneider, S. 85 - 122.
- Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.
- Blömeke, S. / Herzig, B. / Tulodziecki, G. (2007). Gestaltung von Schule. Einführung in Schultheorie und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, W. (1982). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.
- Bös, K. / Obst, F. (1998). Mehr Unterrichtszeit im Schulsport: die tägliche Sportstunde. In: Sportpädagogik 22, 1, S. 12 - 14.
- Bös, K./Obst, F. (2000). Tägliche Sportstunde – Bericht eines Modellversuches. In: Laging, R.; Schillack, G. (Hrsg.): Die Schule kommt in Bewegung; Hohengehren (Schneider Verlag) 2000; 117 - 125.
- Bourdieu, P. (1976). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1983a). Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983b). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.). Soziale Ungleichheit. Göttingen: Otto Schwartz, S. 183 - 198.
- Bourdieu, P. (1985). Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung. In: Neue Sammlung, 25. Jahrgang, Heft 3. Übersetzt von B. Schwibs. Stuttgart: Klett Cotta, S. 376 - 394.
- Bourdieu, P. (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992a). Rede und Antwort. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992b). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA- Verlag.
- Bourdieu, P. (1994). Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Braunschweiger Arbeitsgruppe (2007). Eine Grundschule auf dem Weg zu einer bewegten Schulkultur. In: Hildebrandt-Stramann, R. (Hrsg.) Bewegte Schule – Schule bewegt gestalten. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 328 – 357.
- Breithecker, D. (1996). In die Schule kommt Bewegung: Haltungs- und Gesundheitsvorsorge in einem "bewegten Unterricht" Potsdam, Univ., Diss..
- Brezinka, W. (1986). Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett – Cotta.
- Brunner, J. S. (1974). Lernen, Motivation und Curriculum. Frankfurt: Fischer.
- Buytendijk, F. J. J. (1956). Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Berlin /Heidelberg / New York :Springer.
- Callo, Ch. (2002). Modelle des Erziehungsbegriffs. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Dannemann, F. (1997). Schule als Bewegungsraum. In: Dannemann, F./Hanning-Schossler, J./Ullmann, R. (Hrsg.). Schule als Bewegungsraum. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. S.19 – 30.
- Danner, H. (1989). Vom Bambus zur Panflöte. In: Lippitz, W./Rittelmeyer, Ch. (Hrsg.). Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81 - 92.
- Danner, H. (1998). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Reinhardt.
- Dietrich, K./Landau, G. (1990). Sportpädagogik. Reinbek: Rowohlt.
- Dietrich, K. (1992). Bewegungsräume. In: Sportpädagogik 16 (1992) 4, S. 16 – 21.

- Wilhelm Dilthey (1973). Die Entstehung der Hermeneutik. In: Gunter Reiß (Hrsg.). Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Bd. 1. Tübingen: Max Niemeyer, S. 55 - 68.
- Erikson, E. H. (1966). Einsicht und Verantwortung. Zur Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett.
- Erikson, E. H. (1971). Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (1975). Dimensionen einer neuen Identität. S. 119. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1981a). Jugend und Krise. Die Psychosomatik im sozialen Wandel, Frankfurt/Main: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (1981b). Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1982). Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt/Main.
- Erikson, E. H. (1988). Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1995a). Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.
- Erikson, E. H. (1995b). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Faust-Siehl, G. u.a. (1996). Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt: Reinbek.
- Funke-Wieneke, J. (2004). Bewegungs- und Sportpädagogik, Bd. 1, Hohengehren: Schneider.
- Gadamer, H. G. (1979). Verlust der sinnlichen Bildung als Ursache des Verlustes von Wertmaßstäben. In: Gadamer, H. G. u. a. (Hrsg.). Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Gesamtheit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 15 - 28.
- Gadamer, H. G. (1986). Hermeneutik I : Wahrheit und Methode; Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Gamp, C. I./Illl, U. (1995). Aktiv-dynamisches bzw. bewegtes Sitzen. In: Sportunterricht 44, Heft 10, S. 145 - 152.
- Gärtner, H. / Moritz, H. /Sikoba, W. (1986). Körpererziehung in der ganztägigen Bildung und Erziehung. Berlin: Volk und Wissen.
- Gauss – Lectures, Chr.(1984) Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. In: Habermas, J. (1984). Vorlesung zu einer sprachtheoretischen Grundlegung der Soziologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 11–126.
- Gebauer, G. / Wulf, Chr. (1998). Mimesis, Kultur – Kunst – Gesellschaft. Hamburg: Rowohlt.
- Gripp, H. (1984). Jürgen Habermas: und es gibt sie doch. Zur kommunikationstheoretischen Begründung von Vernunft bei Jürgen Habermas. Paderborn: Schöningh.
- Größing, St. (1993). Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1982). Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf: Hofmann.

- Grupe, O. (1984). Grundlagen der Sportpädagogik. 3. Auflage. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1992). Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spielerfahrungen für die kindliche Entwicklung. In: Altenberger, H./Maurer, F. (Hrsg.). Altenberger, H./Maurer, F. (1992). Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 9 - 38.
- Gudjons, H. (2006). Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gugutzer, R. (2002). Leib, Körper und Identität. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt.
- Habermas, J. (1973). Kultur und Kritik, Verstreute Aufsätze. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1976). Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981a). Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalität Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981b). Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). Dialektik der Rationalisierung. Die neue Unübersichtlichkeit. In: Habermas: Kleine politische Schriften. Frankfurt/Main: Suhrkamp S. 167 - 208.
- Habermas, J. (1991). Texte und Kontexte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1995). Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1999). Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hahn, St. (2007). Identitätsdiskurse und Demokratie – Lernen im Unterricht. Opladen: Budrich.
- Helle, H. J. (2001). Theorie der Symbolischen Interaktion. Ein Beitrag zum verstehenden Ansatz in Soziologie und Sozialpsychologie. 3. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hengstenberg, E. (1991). Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern. Freiamt: Arbor.
- Herbart, J. F. (1965) Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835/1841). In: Pädagogische Schriften, hrsg. Von W. Asmus. Bd. 3 Düsseldorf/München: Küpper
- Hildebrandt-Stramann, R. (2000). Bewegte Schulkultur. Butzbach-Griedel: AFRA Verlag.

- Hildebrandt-Stramann, R. (2001). Schulkultur in Bewegung. In: Prohl, R. (Hrsg.). Bildung und Bewegung, Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 120, Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.06.2000. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 105 - 112.
- Hirtz, P. (1997). Vielfalt und Reichtum der Individualentwicklung – die motorische Ontogenese. In: Hirtz, P. / Kirschner, G. / Pöhlmann, R. (Hrsg.) Sportmotorik. Grundlagen, Anwendungen und Grenzgebiete. Kassel: Gesamthochschule.
- Hopf, C. (1979). Soziologie und qualitative Sozialforschung. In Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 11 - 37.
- Hufnagel, E. (1976). Einführung in die Hermeneutik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hundeloh, H. (1995). Tägliche Bewegungszeit als Schutz vor Unfällen. In: Sportpädagogik 6, S. 8 - 13.
- Hurrelmann, K. (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2004). Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Kindern. In: Zimmer, R./Hunger, I. (Hrsg.): Wahrnehmen Bewegen Lernen. Schorndorf: Hofmann, S. 19 - 31.
- Illi, U. (1993). Sitzen als Belastung ... wir sitzen zuviel, Projekt: Bewegte Schule In: Haltung und Bewegung 2/1993, S. 11 - 18.
- Illi, U. (1995). Bewegte Schule. In: Sportunterricht 44, (10), S. 404 - 415.
- Illi, U./Pühse, U. (1997): Bewegte Schule – Das schweizerische Beispiel. In: Dannemann, F./Hannig-Schösser, J./Ullmann, R. (Hrsg.). Schule als Bewegungsraum. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 43 - 52.
- Illi, U. (1998): Vom Sitzen als Belastung zum Konzept der „Bewegten Schule“ In: Illi, U./Breithecker, D./Mundlinger (Hrsg.). Bewegte Schule – Gesunde Schule. Zürich/Wiesbaden/Graz: Eigenverlag, S. 1 - 20.
- Illi, U./Zahner, L. (1999). Bewegte Schule – Gesunde Schule. In: Pühse, U./Illi, U. (Hrsg.). Bewegung und Sport im Lebensraum Schule. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, S. 23 - 49.
- Inckemann, E. (1997). Die Rolle der Schule im sozialen Wandel: Bestimmungen in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft am Beispiel der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keupp, H. (1999). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Klafki, W. (1993). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1997). Zum pädagogischen Ansatz einer Bewegten Schule. In: Dannemann, F./Hannig-Schösser, J./Ullmann, R. (Hrsg.). Schule als Bewegungsraum. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg S. 31 - 42.

- Klupsch-Sahlmann, R. (1999). Mehr Bewegung in der Schule – grundlegende Gedanken zur pädagogischen Konzeption. In: Klupsch-Sahlmann, R. (Hrsg.). Mehr Bewegung in die Grundschule. Berlin: Cornelsen, S. 7 - 24.
- Klupsch-Sahlmann, R. (2000). Bewegte Schule. In Balz, E & Klupsch-Sahlmann, R. (Hrsg.) Bewegte Schule Sportpädagogik (Sonderheft). Seelze: Friedrich Verlag. S. 4 - 12.
- Kößler, Ch. (1999). Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. Dissertation Regensburg.
- Krappmann, L. (1980). Identität – ein Bildungskonzept. In Grohs, G./Schwerdtfeger, J./Strohm, T. (Hrsg.). Kulturelle Identität im Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann, L. (1985). Mead und die Sozialisationsforschung. In: Joas, H. (Hrsg.). Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 156 - 178.
- Kretschmer, J. (1981). Sport- und Bewegungsunterricht 1 - 4. München: Urban und Schwarzenberg.
- Künzli, R. (1999). Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht. In: Künzli, R./Bähr, K./Fries, A. V./Ghisla, G./Rosenmund, M./Seliner- Müller, G. (Hrsg.). Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Zürich: Rüegger, S. 11 - 30.
- Künzli, R./Bruno, S.-A. (1999). Wie Lehrpläne umgesetzt und verwendet werden. In: Künzli, R./Bähr, K./Fries, A. V./Ghisla, G./Rosenmund, M./Seliner- Müller, G. (Hrsg.). Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Zürich: Rüegger, S. 144 - 163.
- Kutscher, T. (2001). Mehr Bewegung in die Schule. Aktion "Schulsport Plus 1999/2000" in Nordrhein-Westfalen. In: Sportunterricht, 50 1, S. 16 - 20.
- Laging, R. (1993). Bewegung in der Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 7, Heft 70, S. 8-16.
- Laging, R. (1997). Schulsport und die leibliche Bildung in einer bewegten Schulkultur. In: Die Körpererziehung 47, Heft 11, S. 363 - 370.
- Laging, R. (2000a). Theoretische Bezüge und Konzepte der Bewegten Schule – Grundlagen und Überblick. In: Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.). Die Schule kommt in Bewegung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 2 - 38.
- Laging, R. (2000b). Die Bausteine der Bewegten Schule. In: Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.).-Die Schule kommt in Bewegung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 143 - 164.
- Laging, R. (2000c). Die Konzeption des Modellversuchs „Schule als Bewegungsraum“. In: Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.). Die Schule kommt in Bewegung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 128 - 142.
- Laging, R. (2001). Der Blick über den fachlichen Tellerrand. Sport- und Bewegungsunterricht als Beitrag des Bildungsauftrages von Schule. In: Prohl, R. (Hrsg.), Bildung und Bewegung, Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 120, Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.-24.06. 2000. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 96 - 104.

- Laging, R./Klupsch-Sahlmann, R. (2001). Schulen in Bewegung. In: Sportpädagogik 2, S. 4 - 10.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung Band 1 Methodologie, 3. Auflage, Weinheim: Belz.
- Landeszentrum für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (1997). Bewegte Schule zieht Kreise. Dokumentation der Fachtagung vom 5. Juni 1997.
- Langeveld, M. J./ Danner, H. (1981). Methodologie und ‚Sinn‘-Orientierung in der Pädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- Liebau, E. (1987). Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Weinheim, München: Juventa.
- Lindemann, G. (1992). Die leiblich - affektive Konstruktion des Geschlechts. Für eine Mikrosoziologie des unter der Haut. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 21, Heft 5, S. 330 – 346.
- Lippitz, W. (1989). Der Lein (Kommentar). In: Lippitz, W./Rittelmeyer, Ch. (Hrsg.). Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkardt, S. 71 - 77.
- Maier, H. W. (1983). Drei Theorien der Kindheitsentwicklung. New York: Harper & Row
- Mayer, K. U. (2000). Arbeit und Wissen. Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: Kocka, J. / Offe, K. Geschichte und Zukunft der Arbeit . Frankfurt/M: Campus. S.383 - 410.
- Mead, G. H. (1968). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Hrsg. Morris, Ch. W. (Originalausgabe von 1934). Frankfurt: Suhrkamp.
- Mead, G.H. (1969). Sozialpsychologie. Neuwied am Rhein und Berlin: Luchterhand.
- Mead, G. H. (1980). Gesammelte Aufsätze. (Hrsg. Joas, H.). Band 1. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1983). Gesammelte Aufsätze. (Hrsg. Joas, H.). Band 2. Frankfurt: Suhrkamp.
- Merleau - Ponty, M. (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Meyer, C. (2007). Identität. Pädagogische Praxis im Fokus ihres Schlüsselbegriffs. Norderstedt: Edition Abraxas.
- Mollenhauer, K. (1976). Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Band 1. München.
- Mollenhauer, K. (1977). Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1983). Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Müller, C. (2003). Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule. Sankt Augustin: Akademia.
- Müller, C./Petzold, R. (2002). Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Sankt Augustin: Akademia.

- Neumann, P. (2000). Wir sitzen immer nur steif wie ein Besenstiel und machen nie Pause“- Oder: Was bleibt vom Konzept der Bewegten Schule übrig? Ergebnisse einer Studie in Bayern. In: Laging, R./Schillack, G. (Hrsg.). Die Schule kommt in Bewegung. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 204 - 216.
- Ortlieb, P. (1997). Pausensport in der Neuberg Grundschule Dossenheim. In: Dannemann, F./Hanning-Schossner, J./Ullmann, R. (Hrsg.). Schule als Bewegungsraum. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Piaget, J. (1969). Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett.
- Pilz, G. A. (2000). Was ist eine bewegte Schule? In: Niedersächsisches Kultusministerium, Bewegte Schule. Hannover. S. 23 - 30.
- Regensburger Projektgruppe. (2001). Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. Schorndorf: Hofmann.
- Reichert, J. (1991). Objektive Hermeneutik. In: Flick, U./v. Kardorff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, St. (Hrsg.). Handbuch qualitativer Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlagsunion, S. 223 - 228.
- Rousseau, J.-J. (1987). Emile oder über die Erziehung. Herausgegeben von M. Rang. Stuttgart. In: Denk, H./ Hecker, G (Hrsg.) Texte zur Sportpädagogik. Teil I. Schorndorf: Hofmann. S. 46 - 75.
- Roth, H. (1971). Pädagogische Anthropologie II. Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Roth, K. (1982). Strukturanalyse koordinativer Fähigkeiten: empirische Überprüfung koordinations-theoretischer Konzepte. Bad Homburg: Limpert
- Rumpf, H. (1976). Unterricht und Identität. München: Juventa.
- Rumpf, H. (1980). Schule und Körperlosigkeit. In: Neue Sammlungen 20 (1980), S. 452 - 463.
- Scherler, K. (1975). Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf: Hofmann.
- Schleiermacher, F. (1993). Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schmidt, M. (1996). Veränderte Kindheit – Veränderte Bewegungs- und Sportwelt: Analysen und pädagogische Konsequenzen. In: Schmidt, W. Kindheit und Sport – gestern und heute. Hamburg, Czwalina, S. 9 - 30.
- Schmidt, W. (2002). Sportpädagogik des Kindesalters. Hamburg: Czwalina.
- Schmidt-Millard, T. (2001). Das Eigene und das Andere – Aspekte einer anthropologischen Begründung des Bildungsbegriffs. In: Prohl, R. (Hrsg.). Bildung und Bewegung. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 120, Jahrestagung der Dvs-Sektion Sportpädagogik vom-22.-24.06.2000. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 71 - 77.

- Schmieder, A. (2001). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. In: Papcke, S./ Oesterdiekhoff (Hrsg.) Schlüsselwerke der Soziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S.327 - 329.
- Schmitz, H. (1985). Phänomenologie der Leiblichkeit. In: Petzold, H. (Hrsg.). Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn: Junfermann. S. 71 - 106.
- Schneider, W.-L. (2002). Grundlagen der soziologischen Theorie. Band 1, Weber – Parsons – Mead – Schütz. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schweitzer, F. (1985). Identität und Erziehung. Weinheim Basel: Beltz.
- Schwingel, M. (1995). Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Seifert, W. (1979). Unentwickelte Sinne als Quelle unerfüllter menschlicher Beziehungen. In: Gadamer, H.-G. u. a. (Hrsg.). Der Mensch ohne Hand oder die Zerstörung der menschlichen Gesamtheit. München: Deutscher Taschenbuchverlag, S. 61 - 86.
- Sherbourne, V. (1998). Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. München: Reinhardt.
- Stibbe, G. (2004). Schulsport und Schulprogrammentwicklung. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Tamboer, J. (1979). Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Umwelt. In: Sportpädagogik 4 (1979) 2, S. 14 - 19.
- Thiel, A./Teubert, H./Kleindienst - Cachay, Ch. (2002). Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Trebels, A. H. (1992). Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. In: Sportunterricht 41 (1992) 1, S. 20 - 29.
- Uhle, R. (1997). Über erziehungswissenschaftliche Verwendungen des Themas ‚Identität‘. In: Hoffmann, D./Neuner, G. (Hrsg.). Auf der Suche nach Identität. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 15-27.
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wasmund - Bodenstedt, U. (1984). Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule. Ein offenes Konzept für Spiel und Sport. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Weinmann, K./Stradinger, F./Lietzau, M. (2002). Die Schule bewegt sich. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) Weilheim/Teck: Bräuer.
- Wellendorf, F. (1973). Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zimbardo, P. G. (1992) Psychologie. Berlin: Springer.
- Zimmer, R. (1993). Die Kinder stark machen! – Zur Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Zimmer, R. (Hrsg.). Handbuch der Kinder – und Jugendarbeit im Sport. Aachen: Meyer und Meyer, S. 11 - 32.
- Zimmer, R. (1995). Handbuch der Sinnwahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder.

- Zimmer, R. (1996). Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern. Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (1998). Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. 8. Auflage. Wien, Basel: Herder.
- Zimmer, R. (2001). Identität und Selbstkonzept – Zur Bedeutung von Bewegungserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung. In: Zimmer, R./Hunger, I. (Hrsg.). Kindheit in Bewegung. Schorndorf: Hofmann, S. 13 - 23.
- Zimmer, R. (2002). Bewegung und Entspannung. Freiburg i. Br.: Herder.
- Zimmer, R. (2004). Bildung im Rückwärtsgang – Pädagogik nach Pisa. In: Zimmer, R./Hunger, I. (Hrsg.): Wahrnehmen Bewegen Lernen. Schorndorf: Hofmann, S. 11 – 18.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Bewegungspädagogische Grundsätze zur Förderung der Identität in einer Bewegten Schule	151
Abb. 2 Inhaltsbereiche des Konzepts „Bewegte Schule“	155

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Entwicklung nach Erikson	29
---------------------------------	----